



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

Ano 2010

**HENRIQUETA
MUTALENO CAMENHE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO LUBANGO
PEREIRA**



**HENRIQUETA
MUTALENO CAMENHE
PEREIRA**

**GESTÃO CURRICULAR NO INSTITUTO SUPERIOR
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO LUBANGO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Doutora Teresa Maria Bettencourt da Cruz, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Em memória de Florinda Maria Camenhe

Os meus caminhos buscam e buscarão sempre os teus

o júri

Presidente

Prof. Doutora Isabel Maria Cabrita Reis Pires Pereira
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Teresa Maria Bettencourt da Cruz
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao meu Pai Celestial, pelo dom da Vida.

A minha orientadora, Teresa Bettencourt, pelo zelo com que sempre me acompanhou, não medindo esforços em prol desta obra.

Ao professor Luís Marques por ter aberto esta porta para mais um passo na minha formação.

Ao meu pai, Quelópes Lápis e aos meus irmãos, Ducha, Guerra, Quim, Zinha e Paizinho, pelo apoio incondicional, pela presença apesar da distância, pelos incansáveis esforços.

Ao meu mestre e conselheiro, José Júnior, por ter acreditado e apostado em mim.

Ao Carlos Pinto, pela constante orientação, força e motivação.

Ao Bruno, pelo carinho e compreensão.

A todos os que, directa ou indirectamente, contribuíram para o sucesso deste trabalho.

palavras-chave

Currículo, gestão curricular, ensino superior.

resumo

A abordagem sobre gestão curricular a nível do ensino superior ainda é pouco habitual em Angola. As nossas observações quotidianas, as necessidades sentidas enquanto professores deste nível de ensino, a insuficiência dos currículos vigentes em termos de elementos componentes e as concepções e prática dos professores relativamente a gestão dos currículos, resultam numa situação complexa que interessa apurar percepções e dados, com vista a obter um quadro da prática curricular no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango. As questões centrais do estudo referem-se às concepções que os professores do ISCED - Lubango têm sobre o currículo, as suas dimensões, e o processo de gestão curricular e em avaliar de que forma é que essas concepções influenciam as práticas lectivas dos mesmos. Paralelamente a estas questões está o reflexo que as práticas lectivas dos professores do ISCED têm sobre a formação e prática dos estudantes. Optou-se por uma metodologia essencialmente qualitativa, de carácter descritivo, fazendo recurso a técnicas de recolha de dados como questionários aplicados aos professores das Repartições de Biologia e Geografia do ISCED e entrevistas semi-estruturadas, numa fase posterior, dirigidas as chefes das duas Repartições. Foi também aplicado um questionário aos estudantes finalistas do ano lectivo 2010 destes dois cursos.

Em termos globais, os resultados obtidos demonstram que, por um lado ainda prevalecem algumas concepções não consonantes com as ideias mais actuais sobre o que é o currículo e qual o papel do professor na gestão do mesmo, por outro lado, a prática lectiva dos professores parece evidenciar uma mescla de aspectos positivos e negativos. Quanto aos alunos, ficou patente que a maioria reconhece que o currículo vivido no ISCED não só influenciou grandemente a escolha do seu ramo profissional actual como também está efectivamente vinculado às suas exigências profissionais actuais.

keywords

Curriculum, curriculum management, higher education.

abstract

The approach to curriculum management in higher education is still unpopular in Angola. Our daily observations, the teacher's needs on this education level and their conceptions and practices regarding the curriculum management have resulted in a complex situation that requires further researches based on perceptions and data in order to obtain a frame of curriculum practice at the Institute of Education Sciences of Lubango. The main questions of this study are inherent to the conceptions that teachers of ISCED - Lubango have about the curriculum, its dimensions, and the process of curriculum management and to evaluate the influence of these concepts in their teaching practices. Beyond these issues, it's also addressed the reflection of the teaching practices of ISCED teachers on student's training and practice. As methodology for data collection it was chosen a methodology essentially qualitative and descriptive such as questionnaires to teachers of the Biology and Geography Sectors of ISCED and semi - structured interviews at a later stage, directed to the leaders of the two Sectors. As a complement, a questionnaire was given to the finalist students of 2010's academic year of these two courses.

Overall, the results shows that, on one hand still prevail some views not in line with the most current ideas about what is the curriculum and what's the teacher's role in managing the same, on the other hand, the teaching practices seems to indicate a mix of positive and negative aspects. As for students, it became evident that the majority believes that the curriculum lived in ISCED not only greatly influenced the choice of their current occupational field but also is actually linked to their current professional requirements.

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO **5**

1.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DO LUBANGO	5
1.2. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJECTIVOS DO ESTUDO	6
1.2.1. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	8
1.2.2. OBJECTIVOS	8
1.3. PERTINÊNCIA E FINALIDADE DO ESTUDO	9
1.4. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	10
1.5. CRONOGRAMA DA INVESTIGAÇÃO	11
1.6. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	13
1.7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	14

CAPÍTULO II – O CURRÍCULO **16**

2.1. ALGUMAS VISÕES SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO	16
2.2. DIFERENTES PERSPECTIVAS E ABORDAGENS DO CURRÍCULO	20
2.3. ELEMENTOS DO CURRÍCULO E GESTÃO CURRICULAR	22
2.4. PRESSUPOSTOS CURRICULARES	25
2.5. DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	28
2.5.1. CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO	29
2.5.2. IMPLEMENTAÇÃO/OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO	30
2.5.3. AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO	30
2.6. “DICOTOMIA” ENTRE CURRÍCULO E PROGRAMAS	31
2.7. O PROFESSOR NA DINÂMICA CURRICULAR	34
2.8. DIMENSÕES DO CONHECIMENTO E SUA INFLUÊNCIA NAS PERSPECTIVAS DO PROFESSOR	36

CAPÍTULO III – O CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR **39**

3.1. INTRODUÇÃO	39
3.2. COMPONENTES DE UM CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR	40

3.2.1. DEFINIÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL	41
3.2.2. SELECÇÃO DOS CONTEÚDOS FORMATIVOS	42
3.2.3. CONDIÇÕES PRAGMÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE ESTUDOS	44
3.2.4. AVALIAÇÃO DO PLANO DE ESTUDOS	45
3.3. A PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE	46
3.3.1. CURRÍCULO COMO PROJECTO NO ENSINO SUPERIOR	48
3.3.2. O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A GESTÃO DO CURRÍCULO	50
3.3.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	57
3.3.4. A INTEGRAÇÃO DAS NTIC NA PRÁTICA CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR	59

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA **62**

4.1. NATUREZA DO ESTUDO	62
4.2. PARTICIPANTES	63
4.3. MATERIAIS DE RECOLHA DE DADOS	64
4.5.1. QUESTIONÁRIOS	64
4.5.2. ENTREVISTAS	67
4.5.2.1. CARACTERIZAÇÃO DO GUIÃO UTILIZADO	68
4.5.3. DIÁRIO DE INVESTIGAÇÃO	69
4.6. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS	70

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS **71**

5.1. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO JUNTO AOS PROFESSORES	71
5.1.1. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS PROFESSORES	71
5.1.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS DIRIGIDAS AOS CHEFES DAS REPARTIÇÕES DE BIOLOGIA E GEOGRAFIA.	86
5.1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS VIGENTES	87
5.1.2.2. FAMILIARIZAÇÃO DO COLECTIVO DE PROFESSORES COM OS CURRÍCULOS	87
5.1.2.3. PROMOÇÃO DE REFLEXÕES E DISCUSSÕES SOBRE OS CURRÍCULOS	88
5.1.2.4. SUPERVISÃO DA GESTÃO DOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS	89
5.1.2.5. PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA DINÂMICA DA REPARTIÇÃO	90

5.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES FINALISTAS	92
---	-----------

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS **98**

6.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES	98
6.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO CURRICULAR A NÍVEL DAS REPARTIÇÕES	99
6.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS LECTIVAS DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS ALUNOS	99
6.4. CONTRIBUTOS E SUGESTÕES DO ESTUDO	100

BIBLIOGRAFIA **102**

ANEXOS **108**

ANEXO 1. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS REPARTIÇÕES DE BIOLOGIA E GEOGRAFIA	109
ANEXO 2. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS FINALISTAS DOS CURSOS DE BIOLOGIA E GEOGRAFIA	117
ANEXO 3. GUIÃO DA ENTREVISTA DIRIGIDA AOS CHEFES DAS REPARTIÇÕES DE BIOLOGIA E GEOGRAFIA	121
ANEXO 4. PLANO CURRICULAR DO CURSO DE BIOLOGIA	124
ANEXO 5. PLANO CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA	128

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	12
TABELA 2. ORGANIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	65
TABELA 3. ORGANIZAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS FINALISTAS	67
TABELA 4. PRINCIPAIS DIFICULDADES NA CONTINUAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÉMICA DOS PROFESSORES	74
TABELA 5. PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE OS PAPÉIS DA INSTITUIÇÃO E DOS DOCENTES NA GESTÃO CURRICULAR	76
TABELA 6. OPINIÃO DOS PROFESSORES ACERCA DO MOMENTO EM QUE SENTEM NECESSIDADE DE ACESSO AOS CURRÍCULOS	78
TABELA 7. OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A PLANIFICAÇÃO	82
TABELA 8. OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A SELECÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO	83
TABELA 9. OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A SELECÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	85
TABELA 10. PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES DOS ALUNOS PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO	94
TABELA 11. OPINIÃO DOS ALUNOS ACERCA DA RELEVÂNCIA DA PERMANÊNCIA NO ISCED RELATIVAMENTE À ESCOLHA DA PROFISSÃO	95
TABELA 12. OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE O REFLEXO DAS PRÁTICAS LECTIVAS DOS PROFESSORES NA SUA ACTIVIDADE ENQUANTO PROFESSORES	97

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. GRAU ACADÉMICO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	71
GRÁFICO 2. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	72
GRÁFICO 3. GRAU DE ESTABILIDADE DOS PROFESSORES QUANTO À SITUAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL	73
GRÁFICO 4. CONTACTO COM OS CURRÍCULOS DOS CURSOS EM QUE OS PROFESSORES LECCIONAM	77
GRÁFICO 5. GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AOS CURRÍCULOS	79
GRÁFICO 6. RELATIVAMENTE A REALIZAÇÃO DE ALTERAÇÕES AOS PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS QUE LECCIONAM	80
GRÁFICO 7. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE ALUNOS PARTICIPANTES QUANTO A IDADE	92
GRÁFICO 8. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS PARTICIPANTES	93
GRÁFICO 9. TEMPO DE SERVIÇO DOS ALUNOS PARTICIPANTES	94
GRÁFICO 10. OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A VINCULAÇÃO DO CURRÍCULO VIVIDO NO ISCED às EXIGÊNCIAS SUAS EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS ACTUAIS	96

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1.1. Caracterização geral do Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango

O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango foi criado pelo Decreto nº 95/80 de 30 de Agosto e iniciou as suas actividades em Outubro de 1980, na sequência da extinta Faculdade de Letras, da então Universidade de Angola (actual Universidade Agostinho Neto), que funcionava no Lubango, cidade onde o ISCED continua a operar. A missão prioritária do ISCED identificou-se sempre com a formação de professores para o ensino médio, técnico e para as Escolas de Formação de Professores (EFP). Em Angola, o subsistema da formação de professores estrutura-se em dois níveis:

- Ensino Médio Pedagógico, realizado nos Institutos Médios Normais¹, actualmente designados EFP, que se destina à formação de professores de nível médio que possuam, à entrada, a 9ª classe do ensino geral;
- Ensino Superior Pedagógico, realizado nos Institutos e Escolas Superiores de Ciências da Educação, normalmente com a duração de cinco anos, destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as funções fundamentalmente no ensino secundário.

Este subsistema, na óptica da formação permanente de professores, prevê ainda as acções de agregação pedagógica e de aperfeiçoamento.

Um Instituto Superior de Ciências da Educação confere o grau de “Licenciatura em Ciências da Educação”, na opção de ..., após a elaboração de um trabalho (monografia) de fim de curso, posteriormente avaliado por um júri.

Em termos de estrutura orgânica, o ISCED do Lubango, à semelhança de outros ISCED, se constitui por um conjunto de Departamentos, aos quais estão agregadas unidades básicas de estrutura e funcionamento – as Repartições. Para além dos Departamentos e Repartições que respondem pelas questões administrativas da instituição, existem as Repartições de Ensino e Investigação (REI), as quais respondem directamente pelas questões de cada um

¹ Os Institutos Médios Normais (IMN) foram também designados por Institutos Normais de Educação (INE).

dos cursos, ou seja, cada curso está adstrito a uma Repartição. Actualmente (Outubro de 2010) treze cursos estão activos, nomeadamente os cursos de Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática Educativa, Linguística/Francês, Linguística/Inglês, Linguística/Português, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química, todos eles funcionando nos dois regimes: o regime diurno, que é isento do pagamento de propinas e o regime pós laboral, cujos alunos estão sujeitos ao pagamento de propinas, passíveis de reajustamentos em cada ano lectivo.

Em 2009 iniciou-se um processo visando a melhoria da gestão do subsistema do ensino superior, com um conjunto de linhas mestras aprovadas pela Resolução nº 4/07 de 2 de Fevereiro do Conselho de Ministros. Um dos resultados desse processo foi a desvinculação do ISCED da Universidade Agostinho Neto e a sua transformação em unidade independente e de âmbito provincial, tal como plasmado na alínea a) do artigo 17º da I Série – Nº 64 do Diário da República de Angola.

Desde a sua criação, o ISCED do Lubango conheceu duas reformas curriculares: a primeira no ano lectivo 1988/1989 e a segunda no ano lectivo 2004/2005, sendo que os currículos vigentes são os resultantes da segunda reforma curricular, elaborados sob égide da Comissão Nacional para Reforma Educativa e é relativamente ao quadro geral da gestão destes currículos ao nível das Repartições que residem algumas das nossas inquietações, como a seguir se explicitará.

1.2. Identificação do problema e objectivos do estudo

A constatação do que sucede em algumas Repartições do ISCED do Lubango, tal como referimos anteriormente, leva a salientar alguns aspectos. O primeiro refere-se a uma desarticulação entre as orientações emanadas das comissões nacionais para reforma curricular e o que tem sido executado nas Repartições. O segundo aspecto prende-se com o alheamento por parte dos professores relativamente aos currículos dos cursos e, mais precisamente, aos programas das disciplinas, o que tem ocasionado episódios de desajustes, como por exemplo, uma determinada disciplina, num dado ano lectivo, tem um programa e no ano lectivo seguinte tem outro programa, em função daquilo que o professor

entende que deve ser, muitas vezes sem qualquer acção conjunta e sistematizada com a respectiva Repartição. Quanto aos currículos disponibilizados nas Repartições para consulta dos docentes, traduzem um plano em que as disciplinas estão distribuídas por ano académico, com uma atribuição de créditos e horas semanais e o regime de precedência entre as disciplinas, não explicitando, por exemplo, as competências a desenvolver, relativamente a cada curso em função do perfil de saída do profissional.

Decorrente dessas situações, interessa mencionar que se os currículos dos cursos e os programas de cada disciplina não comportam toda a informação que poderia servir (apenas) de orientação para o professor, estes na sua prática profissional poderão, eventualmente, cair em duas situações comuns: i) acomodação passiva ao programa das disciplinas e aos recursos disponíveis na instituição, assumindo uma postura de meros cumpridores daquilo que está plasmado (e de maneira insuficiente) nos programas e no currículo ou; ii) como mais frequentemente se tem observado, execução de alguns reajustes e alterações, de maneira individual, nos programas das diferentes disciplinas, faltando, para além disso, uma supervisão² eficiente destes procedimentos a nível da coordenação do curso, não havendo uma articulação e integração dos esforços dos professores para se trabalhar os currículos, para uma selecção e programação sistematizada dos conteúdos e para garantir que esses exercícios, a nível dos currículos e particularmente dos programas, resultem em mais-valia para a instituição.

Ora, os dois aspectos acima mencionados – a insuficiência dos currículos vigentes em termos de elementos componentes e a prática dos professores face aos currículos a que têm acesso – e ainda um terceiro aspecto, relacionado com o tipo de concepções que os professores têm acerca do próprio currículo, resultam numa situação complexa que, a nosso entender, interessa apurar percepções e dados, com vista a caracterizar a prática curricular no ISCED do Lubango. Por outro lado, os padrões, a nível de concepções e práticas, vividos pelos formandos em sala de aulas enquanto alunos serão, provavelmente, replicados na sua prática profissional futura, enquanto professores, daí que interessa-nos também averiguar algumas percepções dos estudantes finalistas sobre o currículo vivido no ISCED. É neste contexto que o presente estudo se delineou.

² Entenda-se que neste trabalho o sentido dado ao termo não se refere ao campo restrito da orientação da prática pedagógica, mas sim ao seu sentido geral, ou seja, ao acto de acompanhamento e regularização de um processo.

1.2.1. Questões de investigação

Face ao exposto, formulámos as seguintes questões de investigação, sobre as quais se debruçará o estudo:

1. Que concepções os professores do ISCED - Lubango têm sobre o currículo, as suas dimensões e o processo de gestão curricular?
2. De que forma é que essas concepções influenciam as práticas lectivas dos professores?
3. Como é que as práticas lectivas dos professores do ISCED se reflectem na formação dos estudantes e na sua prática enquanto professores?

1.2.2. Objectivos

A partir das questões formuladas definimos os objectivos da investigação, explícitos em duas vertentes:

1. Averiguar quais são as concepções dos professores relativamente ao currículo e a sua gestão e até que ponto é que essas noções podem influenciar as práticas lectivas destes.
2. Averiguar a avaliação que os estudantes finalistas do ano lectivo 2010 fazem relativamente ao currículo vivido no ISCED – Lubango, e a vinculação deste com a sua actividade enquanto professores.

1.3. Pertinência e finalidade do estudo

O ISCED do Lubango é uma instituição de grande tradição na formação de professores das diversas áreas disciplinares em Angola.

Na formação de professores, segundo Formosinho (2009), a transmissão da base da legitimidade profissional ocorre, directa ou indirectamente, ao longo de todo o curso, uma vez que há convergência entre o ofício do formador, o ofício para que o formando está a ser formado e o modo de formação. Isto torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão.

Por outro lado, segundo (Zabalza, 2003b), falar em “currículo” na Universidade é ainda pouco habitual, salvo em círculos mais próximos aos estudos sobre Educação. Roldão (1999b) chama a atenção para o facto de que os professores, sem espaço para decidir ou reflectir sobre o currículo – que de forma simplificada é o que se pretende que o aluno aprenda, adquira e interiorize ao longo da sua passagem pelo sistema educativo e a escolha e aplicação dos meios para o conseguir – têm sido mais executores de programas – que se dão, se debitam, mas não se recebem, não passam ao aprendente, não se constituem em currículo real do aluno – do que decisores e gestores do processo curricular de aprendizagem pelo qual são responsáveis.

Uma vez que se desconhece a existência de estudos debruçados especificamente sobre estas questões e tendo em conta que o ISCED do Lubango se encontra numa fase de transição – desvinculação da Universidade Agostinho Neto – há toda a pertinência e necessidade em se caracterizar a prática curricular nesta instituição, bem como a valoração que os estudantes finalistas fazem sobre o currículo vivido e a efectividade deste no seu contexto e prática enquanto professores. Por outro lado, isso conduzirá a que este estudo possa vir a servir como referência e constituir-se num contributo para futuras propostas de reformas nos currículos desta instituição e para uma reflexão sobre as atribuições e papel de um professor do ISCED, enquanto instituição vocacionada para a formação de professores.

É neste quadro que se consubstancia a finalidade deste estudo, que mais não é senão contribuir para a caracterização da prática curricular no ISCED do Lubango, mediante a

análise das concepções dos professores relativamente ao currículo e sua gestão e da relação destas com as suas práticas lectivas.

1.4. Importância do estudo

A independência do ISCED relativamente a Universidade Agostinho Neto terá implicações não apenas a nível da sua estrutura orgânica como também a nível da revisão da própria organização curricular dos seus cursos. A complexidade de uma reforma curricular exigirá, como ponto de partida e entre vários outros aspectos, uma caracterização, ainda que sumária, das percepções e tendências da comunidade docente sobre o currículo e a sua gestão, da essência das suas práticas lectivas bem como da avaliação da eficácia dos currículos vigentes, mediante a valoração dos estudantes que viveram o referido currículo. Outrossim, à luz das novas tendências da pedagogia no ensino superior e daquilo que se pretende que seja um ensino de qualidade, levar os professores a reflectirem sobre as suas concepções³ e práticas lectivas tem importância acrescida, se entendermos que este é o primeiro passo no sentido da mudança e, conseqüentemente, da optimização do processo de ensino e de aprendizagem. Na investigação educacional, esta tem sido a tese defendida por vários autores (como por exemplo Lucas e Vasconcelos, 2005; Oliveira - Formosinho, 2009) ao considerarem que qualquer esforço para ajudar os professores a mudar as suas práticas lectivas passa por ajudá-los a adquirir outras concepções de ensino, mediante a reflexão na acção e sobre a acção. Portanto, no âmbito do ISCED do Lubango a realização deste estudo à escala do Departamento de Ciências da Natureza reveste-se de grande valor uma vez que parte da reflexão e auto reflexão dos próprios docentes - sobre as suas dificuldades, as suas concepções e práticas - para a apreciação dos estudantes sobre o impacto dessas mesmas práticas na sua formação, procurando neste esquema indicadores que servirão de mais-valia não só para os gestores do Departamento de Ciências da Natureza, mas também, em fim último, para a instituição.

³ Em investigação educacional, a definição do termo concepção parece não ser ainda consensual. De igual modo, não constitui objectivo deste estudo debater-se entre as variadíssimas conotações e definições dadas ao termo. Não obstante, tomámos como referência Hewson e Hewson (1989) os quais utilizam o termo concepção, no âmbito do ensino, para descrever as ideias e as interpretações usadas pelos professores ao tomar decisões curriculares.

Em adição, o marco teórico construído neste trabalho, resultado da revisão da bibliografia atinente ao tema, poderá vir a ser utilizado como um subsídio para alunos e professores, na disciplina de Desenvolvimento Curricular, actualmente transversal a todos os cursos do ISCED do Lubango.

1.5. Cronograma da investigação

Fraenkel e Wallen (2008) assinalam que, qualquer que seja o tipo de investigação, as fases envolvidas numa pesquisa são, geralmente, as seguintes:

1. Identificação do fenómeno a ser estudado – relativamente ao qual serão formuladas questões que reflectam o problema e a necessidade de investigação;
2. Identificação dos participantes do estudo – que consituem uma amostra do total de indivíduos à que o fenómeno em estudo diz respeito;
3. Formulação de hipóteses – considerada por alguns autores tais como Sampieri *et al.* (2006), e apenas para o caso dos estudos qualitativos, como não sendo nem obrigatória nem rigidamente realizada na fase inicial do estudo;
4. Recolha de dados – mediante os instrumentos previamente desenhados e validados;
5. Análise de dados – que nos estudos qualitativos envolve, essencialmente, a análise e síntese da informação que o pesquisador obtém das várias fontes, sendo um processo sistemático que organiza os dados, combina e sistematiza ideias e desenvolve construções ou teorias, destacando as mais importantes descobertas da investigação;
6. Interpretação e conclusões – sendo que a interpretação é feita continuamente ao longo de toda a pesquisa, dentro de um contexto particular e à luz de teorias existentes (Anderson & Arsenault, 2002).

Na tabela 1 apresentam-se as diferentes actividades desenvolvidas no decurso desta investigação, bem como os momentos em que se cumpriram.

Actividades	Nov (‘09)	Dez (‘09)	Jan (‘10)	Fev (‘10)	Mar (‘10)	Abr (‘10)	Mai (‘10)	Jun (‘10)	Jul (‘10)	Ago (‘10)	Sep (‘10)
Planejamento inicial da pesquisa	X	X									
Revisão da bibliografia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Definição do problema e definição dos objectivos e tarefas	X	X	X	X							
Desenho e validação dos instrumentos de recolha de dados				X	X	X	X				
Recolha de dados								X	X		
Análise dos dados									X	X	
Redacção da dissertação						X	X	X	X	X	X

Tabela 1. Cronograma de actividades

1.6. Organização da dissertação

A dissertação está organizada em seis capítulos.

Capítulo I – Introdução

Neste capítulo faz-se uma caracterização geral do ISCED do Lubango e a apresentação do problema identificado, articulando-se os objectivos, a pertinência e a importância do estudo. Para além disso, apresenta-se o cronograma de actividades à que a pesquisa obedeceu e as suas principais limitações.

Capítulo II – O currículo

Este capítulo inicia-se com uma revisão de algumas perspectivas sobre o conceito de currículo. Prossegue-se com os elementos do currículo, gestão curricular e aborda-se, seguidamente, a questão dos pressupostos curriculares. O capítulo termina com uma reflexão acerca do papel do professor na dinâmica curricular e a relação entre as dimensões do conhecimento e as perspectivas deste.

Capítulo III – O currículo no ensino superior

O terceiro capítulo debruça-se sobre as perspectivas em que é encarado o currículo a nível do ensino superior. Aborda-se, de forma mais ou menos exaustiva, a questão dos elementos constituintes de um currículo no ensino superior. Por outro lado, enfoca-se a temática da pedagogia na Universidade a qual incluiu a análise da consideração do currículo enquanto projecto e do papel do professor na gestão deste projecto. Por fim, analisa-se a questão do desenvolvimento profissional dos professores, enquanto uma das premissas para elevação do seu desempenho incluindo na própria gestão dos currículos.

Capítulo IV – Metodologia

Neste capítulo são especificadas as opções metodológicas da investigação referentes à natureza do estudo e aos materiais de recolha de dados. Segue-se a identificação do grupo alvo do estudo e a descrição e justificação das metodologias de construção, validação e implementação dos instrumentos de recolha de dados e dos procedimentos necessários a sua análise.

Capítulo V – Apresentação, análise e discussão dos resultados

O quinto capítulo reservou-se a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos dos questionários e das entrevistas junto aos participantes da investigação. Cada um dos sub pontos deste capítulo é acompanhado de uma pequena abordagem sobre a vinculação destes resultados às questões de investigação levantadas.

Capítulo VI – Considerações finais

Este último capítulo retoma aos resultados mais significativos do estudo, a partir dos quais se extraem algumas inferências, bem como a sua consonância com alguns referentes teóricos avançados neste trabalho. Para além disso, destaca-se o contributo da realização da investigação e apresentam-se algumas sugestões de potenciais linhas de pesquisa futura no âmbito do ISCED do Lubango.

À parte final da dissertação agregou-se a lista das referências bibliográficas⁴ utilizadas.

1.7. Limitações do estudo

Tal como em qualquer outro trabalho de investigação, o presente estudo confrontou-se com algumas limitações. A primeira limitação foi o tempo relativamente curto de que a investigadora dispôs para a operacionalização da recolha de dados junto dos participantes, o que teve, por si só, algumas implicações a nível da selecção das técnicas de recolha de dados. Por exemplo, tendo em conta as questões de investigação levantadas, seria pertinente o recurso à observação de uma sequência de aulas dos professores participantes, com vista a obter um quadro ainda mais completo das suas práticas lectivas. Outra limitação com que nos defrontámos ao longo deste processo prendeu-se com o tipo de interacção que muitas vezes se produziu entre a investigadora e os participantes, tanto professores como alunos, já que durante a aplicação dos questionários e entrevistas a investigadora era, simultaneamente, encarada como “a professora e colega” e como “a investigadora”. Esta situação nem sempre foi de fácil gestão, fundamentalmente quando se objectiva o mínimo de influência possível sobre as reacções e respostas dos participantes.

⁴ As citações da bibliografia ao longo do texto bem como a sua entrada na lista de referências bibliográficas foram feitas segundo o formato APA, 5ª Edição (2001).

Não obstante, a realização deste estudo permitiu chegar a algumas conclusões, dando resposta as questões levantadas, como mais adiante se poderá verificar.

CAPÍTULO II – O CURRÍCULO

2.1. Algumas visões sobre o conceito de currículo

Numa perspectiva histórica, o conceito de currículo é anterior à estrutura e mesmo à existência da própria palavra. Se existe currículo desde que há aprendizagem a realizar, ou seja, desde que há conhecimento a transmitir – funções que se identificam com os primórdios da humanidade – o currículo terá início coincidente com o do ser humano (Gaspar & Roldão, 2007). Contreras (1990) assinala que a origem do currículo como campo de estudo e investigação não é fruto de um interesse meramente académico mas de uma preocupação social e política por tratar e resolver necessidades e problemas educativos, ou seja, o surgimento dos primeiros estudos sobre o currículo identifica-se mais com uma conveniência administrativa e não com uma necessidade intelectual.

Não pretendendo, de modo algum, debatermo-nos na multiplicidade conceptual do currículo, tomando partido de uma ou outra posição teórica, iremos apenas fazer uma breve incursão sobre algumas tendências e perspectivas sobre o currículo, à luz das opiniões de alguns autores.

A raiz etimológica do termo deriva do latim “*currere*”, que assume duas funções, a de verbo e a de substantivo, com as respectivas traduções de “correr” e de “pista”, o que leva a que o currículo possa ser traduzido por “corrida”, “acto de correr” e “pista de corrida” (Silva, 1999). O nascimento do currículo como um campo autónomo no domínio da educação, em 1918, coincide com o ano do aparecimento em público da obra de J. Franklin Bobbit, *The Curriculum*, sendo que uma das mais antigas definições de currículo identifica-o com plano de estudos e curso de matérias de estudo. Com o alargamento da visão do seu objecto de estudo, surgiram outras concepções e identificações de currículo. Tyler (1949) define um esquema conceptual em que as experiências educativas organizadas pela escola estão ao serviço dos objectivos que a mesma pretende alcançar. O autor não identifica o currículo exclusivamente com conteúdo, mas com experiências escolarmente planeadas e dirigidas de modo a atingir os objectivos pretendidos.

Para Contreras (1990) qualquer tentativa de sistematização e determinação da definição de currículo passa necessariamente pela observação e interrogação de dualismos como:

- O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?
- O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?
- O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?
- O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é, de igual modo, algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?

Segundo Machado e Gonçalves (1999) as definições tradicionais de currículo centram-se no processo de ensino e nas actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores e atitudes, os quais são sempre veiculados intencionalmente. Nessa perspectiva identificam-se duas possíveis definições de currículo:

- Como elenco das disciplinas a leccionar – o que pode incluir apenas o nome da disciplina ou também pode abranger o programa e os métodos a utilizar;
- Como conjunto de actividades educativas programadas pela escola e que ocorrem dentro ou fora das aulas, incluindo conferências, actividades teatrais, desportivas, viagens de estudo, actividades de grupo criadas pela escola, o jornal escolar, entre outras.

Ainda segundo a perspectiva dos autores acima, há uma terceira definição, mais ampla, de currículo centrado na aprendizagem. Nesta definição, currículo é tudo o que é aprendido pelos alunos na escola – quer seja ou não objecto de transmissão deliberada. Assim, fazem parte do currículo, por exemplo, o calão académico que os alunos aprendem, as atitudes adquiridas no contacto com os colegas, a tipologia dos professores elaborada pelos alunos, as estratégias de lidar com os professores e as estratégias de fuga ao trabalho ou de copiar as provas de avaliação.

Roldão (1999a) identifica o currículo (escolar) com os conteúdos da aprendizagem escolar em função de certas finalidades e modos organizativos de a promover, incluindo os materiais e as actividades. A mesma autora, (1999b) oferece uma definição de currículo, no

quadro histórico – cultural da relação da escola com a sociedade, a qual caracteriza o currículo escolar como o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

Numa perspectiva um pouco mais geral e inclusiva, Machado e Gonçalves (1999:99) definem o currículo como:

“(...) uma maneira de preparar os jovens para participarem como membros produtivos de uma cultura”.

Segundo Pacheco (2001), a análise do significado da raiz do termo “*currere*” encerra duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de totalidade de estudos, podendo ser definido em termos de projecto, incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular. O mesmo autor considera que o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino – aprendizagem. O autor distingue duas perspectivas a considerar na conceptualização do currículo: i) uma primeira que inclui as definições que apontam o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como um plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico; ii) uma segunda perspectiva, cujas definições caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura definida. Na primeira perspectiva, falar de currículo ou falar de programas representa a mesma realidade. Na segunda perspectiva, embora referindo o plano ou programa, apresentam-no como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, com um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.

Numa análise mais restrita à escola, Zabalza (2003a) identifica o currículo como um conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para alcançar; ou seja, o currículo engloba, entre outros aspectos, os conhecimentos, habilidades e atitudes, que são considerados importantes para serem trabalhados na escola,

ano após ano. O mesmo autor (p. 25), no intuito de estabelecer uma relação entre o conceito de currículo e a ideia de programação, oferece uma outra definição:

“(...) currículo é todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola, no sentido de “oportunidades para a aprendizagem””.

Desta definição podemos inferir a inclusão na noção de currículo não apenas das experiências programadas pela escola e o processo seguido para as programar, mas também do conjunto de experiências vividas pelo aluno no contexto escolar.

Gaspar e Roldão (2007) identificam cinco elementos nas definições correntes de currículo: i) experiências pré seleccionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos; ii) planos para a aprendizagem; iii) fins e resultados da aprendizagem no educando; iv) modos de ensinar e aprender e v) sistemas visando o todo educacional – objectivos, conteúdos, processos e meios.

As autoras consideram ainda que, na aceitação da multiplicidade de conceitos e perante a ausência de fronteiras rígidas entre os seus referentes, admite-se o conceito que envolve o que vai ser aprendido, o porquê e o para quê, o como orientar a aprendizagem e com que meios possibilitar a aprendizagem. Nessa perspectiva, o currículo é, sobretudo, um plano completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido.

Grundy (1991:19) apresenta uma percepção singular de currículo:

“O currículo não é um conceito; é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e antecedente à experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”.

2.2. Diferentes perspectivas e abordagens do currículo

Várias têm sido as perspectivas e abordagens que se fazem sobre o currículo, em parte relacionadas com a multiplicidade de conceitos que se lhe atribui.

Silva (1990) oferece uma distinção entre uma perspectiva em que o currículo é tido como ciência natural e outra de currículo como ciência crítica.

Currículo como ciência natural

Segundo a autora anteriormente mencionada, o modelo de currículo no paradigma da ciência natural pressupõe previsibilidade, predeterminação e planeamento. O planeamento curricular procura atingir requisitos científicos de rigor, exactidão, objectividade, mensurabilidade, entre outros. O currículo resultante, técnico e racional, é denominado currículo – produto, entendendo-se este como um esquema que inclui conteúdo e métodos, com a finalidade de alcançar os objectivos pré – estabelecidos.

Nesta visão de currículo, os meios estão separados dos fins. O “o quê” deve ser ensinado é pré estabelecido e o “como” ensinar é justaposto aos objectivos e conteúdos propostos. O saber se traduz no conhecimento objectivo que será transmitido ao aluno como exigência de um modelo de desempenho. O capital cultural do aluno não é utilizado como base de conhecimento e o professor não trabalha com diferenças culturais ou diversidades sociais. Igualmente importante é o facto de que a aquisição de tal conhecimento torna-se o princípio estruturador, em torno do qual o currículo escolar é organizado e são legitimadas determinadas relações sociais de sala de aula.

Esse currículo prescritivo antecipa os resultados do ensino, pré estabelece o que deve ser ensinado e o trabalho do professor (acrítico) fica limitado à proposta dos meios, impedindo o resgate da cultura de que o aluno é portador (Giroux, 1992).

Currículo como ciência crítica

Essa perspectiva é essencialmente a de um currículo – formação, voltado para a consciência crítica. Um currículo dessa natureza trabalha questões éticas, políticas, sociais e não apenas questões técnicas e instrumentais. O trabalho do professor nessa perspectiva de currículo nunca será neutro, mas perpassado por compromisso e imbuído de

intencionalidade. Um currículo na perspectiva crítica, no trabalhar com a construção do conhecimento, no próprio acto de ensinar, precisa da criatividade dos professores e dos alunos para produzir um conhecimento emergente da cultura e da realidade em que estiver inserido. A sua construção e busca pela sua concretização encontram resposta no quotidiano do aluno, na cultura de que é portador, como um caminho para a construção do conhecimento que seja transformador da realidade (Silva, 1990).

Fazendo referência às diversas acepções das dimensões do currículo Zabalza (2003b) destaca:

Currículo formal e currículo real

O currículo formal, segundo o autor supracitado, se refere ao conjunto de documentos ou disposições dos quais se extraem as propostas oficiais de trabalho formativo a desenvolver, tanto as geradas a partir do governo como as elaboradas por cada instituição. Goodlad (*op. cit.* Silva, 1990) simplifica a definição do currículo formal como constituindo o que foi prescrito como desejável por alguma organização normativa. Em oposição a esta ideia, está a de um currículo real (Zabalza, 2003b) ou currículo operacional (Goodlad, *op. cit.* Silva, 1990), para traduzir aquilo que realmente se faz, e que nem sempre coincide com as disposições dos documentos oficiais. Ou seja, o currículo real (ou operacional) refere-se ao que ocorre de facto numa sala de aulas, em outras palavras, ao que o observador vê quando está presente na sala de aula.

Currículo oferecido e currículo assimilado

Nesta análise, Zabalza (2003b) enquadra a não correspondência entre o currículo oferecido, não distinguindo se formal ou real e o que os estudantes realmente aprendem ou alcançam, ou seja o currículo assimilado ou experienciado. Trata-se então do que os alunos percebem e como reagem ao que se está a oferecer. Neste caso, segundo o autor, o problema curricular a analisar está em considerar quais são as razões ou circunstâncias que provocam essa diferença entre currículo oferecido e currículo assimilado.

Currículo informal ou complementar

Nesta categoria Zabalza (2003b) inclui os programas complementares, ou seja, aqueles que não fazem parte do programa académico formal mas que jogam um papel importante na

formação dos sujeitos aos quais se oferecem essas oportunidades de desenvolvimento e aquisição de novas competências. Estas actividades estão relacionadas, entre outros aspectos, com desporto, actividades artísticas, grupos de música ou teatro, complementos em línguas estrangeiras, em novas tecnologias, trabalhos práticos, programas de visitas e intercâmbios. Estas actividades, segundo Kelly (2006), são frequente e incorrectamente designadas “extracurriculares”, o que sugere que elas devem ser encaradas separadamente do currículo em si.

Currículo oculto

O currículo oculto tem sido considerado como constituído por aqueles aspectos que os alunos aprendem na escola, através da organização e planificação e pelos materiais fornecidos, mas que não estão explicitamente incluídos na planificação ou relativamente aos quais os próprios gestores escolares não estão cientes. Outras perspectivas sugerem que alguns dos valores e atitudes desenvolvidos por esta via do currículo oculto não são directamente dirigidos pelos professores, mas uma vez que estes são desenvolvidos como sub – produto do que é planificado e dos materiais fornecidos, os professores devem aceitar a responsabilidade sobre o que os seus alunos aprendem e desenvolvem por esta via não planificada (Kelly, 2006).

No entanto, seja quais forem as distinções que aparecem sobre currículo, os estudos que alguns destes conceitos têm merecido denotam ainda incerteza sobre o que é o currículo, o que deve conter e como ultrapassar as suas limitações.

2.3. Elementos do currículo e gestão curricular

Algumas opiniões tendem a considerar que, independentemente do seu design, qualquer currículo deve conter os seguintes elementos: declaração de finalidades e objectivos; indicações sobre a selecção e organização do conteúdo; alguns modelos de aprendizagem e ensino – seja porque os objectivos o reclamam, seja porque a organização dos conteúdos o requer; e finalmente deve incluir um programa de avaliação dos resultados (Gaspar & Roldão, 2007; Machado & Gonçalves, 1999). Essas considerações convergem para as

ideias pioneiras de Tyler (1949) ao distinguir quatro elementos básicos de um currículo: objectivos, conteúdos, métodos ou procedimentos e avaliação. A ênfase que se dá a cada um destes elementos determina as diferenças entre os currículos.

Roldão (1999b) refere que as componentes do currículo, nomeadamente as componentes disciplinares, devem ser encaradas como instrumentos orientadores para apetrechar os indivíduos com competências de vária ordem, que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais.

Em Machado e Gonçalves (1999), estão apresentadas asserções que defendiam que todo o conteúdo do currículo devia ser extraído das disciplinas, ou seja, só o conhecimento contido nas disciplinas é apropriado para o currículo. Segundo Ramos (2003), deveriam ser os especialistas das disciplinas a definir o que os alunos devem aprender nas escolas e a experimentar diversos projectos curriculares disciplinares.

É oportuno referir Roldão (1999b) ao considerar que o aprender – definido por Machado (2002) como o acto de ir adquirindo aptidões: no saber e na sua utilização, no decidir e no agir, no comunicar e no cooperar, sendo um acto rigorosamente pessoal e absolutamente intransmissível – não acontece espontaneamente e muito menos isoladamente. Portanto, ensinar é, antes de mais, fazer alguém aprender. Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa. Esta visão leva a necessidade de organização do currículo em contexto e a sua gestão de forma flexível. Ainda segundo a autora supracitada, se tomarmos o currículo, em sentido lato, como aquilo que se considera que a escola deve fazer aprender aos seus alunos, porque essa aprendizagem lhes será necessária como pessoas e cidadãos, defrontamo-nos com a primeira das questões fundadoras do currículo: “o que se julga que deve ser aprendido e por isso ensinado?” E ao responder a esta questão assumem-se, de forma explícita ou implícita, opções quanto à justificação e finalização desta escolha – as metas e objectivos. Estas metas e objectivos relacionam-se, estritamente, com aquilo que são as exigências da sociedade, reflectidas na necessidade de melhoria do nível de educação dos seus cidadãos, como resultado da intensa competição económica e também pelo facto de a melhoria da qualidade da vida social passar, cada vez mais, pelo domínio de competências para aprender, colaborar e conviver, pelo nível cultural geral dos indivíduos

e pela sua capacidade de se integrarem numa sociedade construída sobre múltiplas diversidades.

A questão da gestão do currículo – que segundo Roldão (1999a) significa decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização e com que resultados – leva-nos a considerar que em toda e qualquer prática educativa está sempre presente um determinado modo de concretizar uma opção de gestão curricular, quer dizer, tanto na mais clássica ou tradicional prática lectiva como na mais adequada ou incorrecta, existe uma opção sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados. Portanto, a gestão curricular é inerente a qualquer prática docente. O que realmente varia é a natureza da opção, os níveis de decisão e os papéis dos actores envolvidos.

Isto faz-nos considerar um aspecto, não menos discutido no âmbito das abordagens sobre o currículo, que é relativo aos elementos da gestão curricular.

Roldão (1999a:13) distingue na sua análise os seguintes elementos:

- Um conceito de currículo - tido como os conteúdos da aprendizagem escolar em função de certas finalidades e modos organizativos de a promover, incluindo os materiais e actividades;
- Uma organização de escola – os tempos lectivos e a sua sequência, as turmas e a sua dimensão e composição, colaboração/encontro dos docentes dimensionado em função das notas, uma perspectiva de avaliação;
- Uma forma de liderança – informação das normas da instituição e das rotinas a cumprir, orientadas para o cumprimento de decisões extrínsecas, quer à instituição, quer ao docente;
- O papel esperado dos professores – dar aulas, dar nota;
- Forma de colaboração entre os professores – reuniões de avaliação e apoio informal aos recém – chegados;
- Uma avaliação dos resultados – expressa apenas nas notas a dar aos alunos; indefinição de critérios, adopção da prática corrente anteriormente; nenhuma avaliação do trabalho do professor e sua adequação ou eficácia; nenhuma avaliação dos resultados da escola como promotora de aprendizagens curriculares.

Estes elementos sugerem-nos, mais uma vez, que a gestão curricular será singular para cada instituição escolar, ou seja, mesmo que exista um único currículo (nacional) a forma como este será gerido estará sempre em função dos elementos identificados, os quais variam de escola para escola.

Zabalza (2003a) reconhece na gestão curricular, um conjunto de operações que incluem aspectos tais como: a classificação e contextualização dos objectivos do programa e a determinação de outros em função das necessidades dos alunos; a estruturação geral do currículo; o estabelecimento de prioridades; a selecção de técnicas didácticas; a integração das actividades escolares com as actividades extra – escolares, das planificadas com as espontâneas; a acomodação dos conteúdos às condições do contexto sociocultural, do progresso dos alunos e dos recursos existentes; o manuseamento eficaz dos recursos já existentes e/ou a criação de outros; decisões em torno da organização da turma, a sua estruturação espaço – temporal, a forma de actividade e/ou conhecimento a desenvolver; sistemas de análise permanente da dinâmica da turma, da evolução dos alunos, da funcionalidade e eficácia dos diferentes componentes curriculares postos em jogo nesse processo.

Todos estes elementos concorrem para o que o autor acima citado considera ser a passagem da gestão rotineira do ensino para um fazer consciente e auto – regulado; do trabalho isolado, sem continuidade com os outros companheiros do mesmo ou de outro nível, a uma acção compensada com um sentido vertical e horizontal.

2.4. Pressupostos curriculares

Segundo Grundy (1991), falar de currículo é falar das práticas educativas de determinadas instituições, o que significa que este não se encontra na estante de um professor, mas sim nas acções das pessoas envolvidas na educação. Consequentemente, pensar em “currículo” é pensar na interacção e actuação de um grupo de pessoas em certas situações e não apenas descrever e analisar um elemento que é exterior a interacção humana.

É neste contexto que Paraskeva (2001) afirma que o currículo é um artefacto esmagado pelas mais vastas justificações que, em essência, sustentam a razão de ser possuidor de

uma pluralidade de justificativos e de pressupostos que decorrem do modo como se perspectiva o acto educativo.

Pacheco (2001) ao considerar que o currículo é um projecto de formação reconhece-lhe um significado social e político. Segundo este autor, para melhor compreender-se as bases de uma justificação curricular importa analisar as perspectivas: social, cultural, individual e ideológica.

Relativamente à perspectiva social como base de uma justificação curricular, Grundy (1991) considera que se se pretende entender o significado das práticas curriculares desenvolvidas pelas pessoas pertencentes a uma determinada sociedade, temos de conhecer o contexto social da escola, ou seja, não somente saber algo sobre a composição e organização da sociedade, mas também sobre as premissas fundamentais sobre as quais se constrói. Pacheco (2001) especifica que a perspectiva social inclui levar em conta que o sistema educativo é um subsistema do sistema social, o que quer dizer que o currículo perspectiva-se como um instrumento socialmente válido, visto que a escola e a sociedade estão intrinsecamente interligadas. Para além disso, o currículo está também dependente de condicionantes económicas como: recursos educativos, valorização da carreira dos professores, expectativas profissionais dos alunos e pressão dos grupos económicos na escolha das áreas de conhecimento. Portanto, e tal como Sacristán (1995) explicita, o sistema curricular só é compreensível dentro de um determinado sistema social geral que se traduz em processos sociais gerais que se expressam através do currículo.

Ao analisar a perspectiva cultural do currículo – e partindo das apreciações de Sacristán (1995) que considera o currículo como uma selecção cultural estruturada sob condições psico pedagógicas dessa cultura que se oferece como projecto para a instituição escolar – podemos retirar algumas inferências, como a da função cultural da escola, a qual se lhe atribui quatro funções principais: a de educação geral; de educação especializada, referente as especialidades do conhecimento através das disciplinas; de educação exploratória, adaptada aos interesses especiais dos alunos; e a de educação de enriquecimento, para aprofundar a experiência educativa do aluno (Pacheco, 2001).

Retomando a Sacristán (1995), não há ensino – aprendizagem sem conteúdos de cultura e estes adoptam uma determinada forma no currículo. Portanto, se o conteúdo cultural é uma

condição lógica do ensino, é importante analisar como este projecto de cultura escolarizada se concretiza na escola. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto incluída nela, assim como os condicionamentos positivos e negativos que se depreendem da mesma.

A perspectiva cultural do currículo pode ser entendida no que Grumet (2007:99) escreve:

“O currículo é o filho da cultura e a relação é tão complexa e recíproca como é qualquer uma que liga as gerações. O currículo transmite cultura, pois é formado por ela. O currículo modifica a cultura mesmo enquanto a transmite. Similarmente ao que acontece com a cultura, vivemos o currículo antes de o descrever”.

A análise do sujeito e do seu processo de aprendizagem – perspectiva individual – é uma das abordagens imprescindíveis na análise curricular. Afirmar que o currículo deve elaborar-se de acordo com o desenvolvimento do aluno, equivale à valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, das atitudes e valores, ao respeito pelas diferenças individuais e à procura de um desenvolvimento global contínuo. Nesta perspectiva, consideram-se dois elementos: o ambiente da aprendizagem e o próprio processo de aprendizagem. O ambiente de aprendizagem é um elemento que, embora pouco referido nos estudos curriculares, ganha importância pelas suas determinantes contextuais e ecológicas que estão presentes na relação tripartida entre professores – alunos – conteúdos (Pacheco, 2001).

A perspectiva ideológica para compreensão da justificação do currículo implica que enquanto projecto cultural, social e político, o currículo só pode ser constituído na base de ideologias ou de sistemas de ideias, valores, atitudes, crenças, tudo isto partilhado por um grupo de pessoas com peso significativo na sua elaboração. As decisões curriculares, seja por parte do Estado ou por parte dos professores e outros grupos, discutir-se-ão como problemas ideológicos e não como questões unicamente educativas. Enquanto ente pensante e actuante, o professor reflecte um conjunto de opções culturais, políticas e económicas, através das quais modela e filtra o currículo no momento da sua concretização, tornando-se elemento activo da transformação social, se problematizador e crítico.

Grundy (1991), a respeito da perspectiva ideológica do currículo, salienta que toda a prática educativa supõe um conceito de homem. Portanto, o currículo, segundo esta autora, é uma construção social e a forma e objectivos dessa construção estarão determinados pelos interesses humanos fundamentais que supõem conceitos de pessoas e do seu mundo.

2.5. Desenvolvimento curricular

Apesar das diferentes concepções de currículo reconhece-se que o desenvolvimento curricular é um processo de construção que envolve pessoas e procedimentos acerca destas interrogações: quem toma as decisões acerca das questões curriculares? Que escolhas são feitas e que decisões tomadas? Como é que estas decisões são implementadas? (Pacheco, 2001).

Trata-se de conceber o desenvolvimento do currículo como um processo de deliberação constante em que há que formular alternativas de acções a comprovar em situações reais. Segundo Gay (*op. cit.* Pacheco, 2001) a questão central para compreender a dinâmica do desenvolvimento do currículo consiste em saber quem controla o processo de tomada de decisões e de que forma este controlo é exercido.

Se a noção de currículo integra mais as ideias de um propósito, de um processo de formação ou processo de ensino e aprendizagem e de um contexto definido na educação formal ou informal, por sua vez, a noção de desenvolvimento curricular refere-se sobretudo ao seu processo de construção, isto é, à concepção, implementação e avaliação. Assim, ao corresponder não só ao momento de construção do currículo mas também ao momento da sua implementação, o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re) construção de tomada de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico (Pacheco, 2001).

Na perspectiva de planeamento, realização e avaliação dos diversos momentos, o desenvolvimento curricular integra sempre três fases (Gaspar & Roldão, 2007):

- Concepção do currículo;
- Implementação/operacionalização do currículo;

- Avaliação do currículo.

2.5.1. Concepção do currículo

O processo de desenvolvimento curricular parte sempre de uma análise da situação ou diagnóstico, pressupondo uma avaliação prévia das necessidades de formação da sociedade em causa – plano macro – situando assim o currículo que se pretende desenvolver (construir/operacionalizar/reconstruir) no contexto social e cultural em que se insere, tendo em conta o sentido, intencionalidade e função de cada segmento do sistema com que trabalha e seu lugar no sistema curricular global. No plano meso e micro, os quais correspondem ao trabalho curricular da escola e dos professores, pressupõe um conhecimento prévio e analítico sobre a escola, os alunos e seus enquadramentos, ou seja, aquelas situações de aprendizagem organizada não escolar, bem como o levantamento e interpretação dos respectivos dados (Gaspar & Roldão, 2007). Segundo estas autoras, do rigor e profundidade da análise da situação depende, em larga medida, o sucesso de todo o desenvolvimento curricular estratégico, visto que a partir daí se podem orientar e aprofundar as abordagens a adoptar face a objectivos e conteúdos, conceber estratégias eficazes e avaliar com rigor.

A fase da concepção curricular inclui também a definição dos objectivos, gerais e específicos, bem como os conteúdos da aprendizagem. Segundo Gaspar e Roldão (2007), os objectivos expressam a intencionalidade curricular pretendida e centram-se necessariamente na aprendizagem do aluno. Numa gestão curricular orientada para o desenvolvimento de competências, o fim último de cada objectivo deve ser concebido à luz das competências que se têm em vista. Portanto, os objectivos enunciam a finalidade pretendida e consequentemente o resultado esperado. Por sua vez, o conteúdo corporiza a substância dessa mesma aprendizagem, dando visibilidade ao objectivo.

2.5.2. Implementação/operacionalização do currículo

Tal como apresentado por Gaspar e Roldão (2007) o nível intensivo da operacionalização das aprendizagens planeadas e intencionalizadas (objectivos/conteúdos) é o do trabalho da aula. As mesmas autoras consideram que neste cenário é necessário que se tenha claro o conceito de estratégia no ensino, ou seja, se a aprendizagem não ocorre espontaneamente e se se pretende tornar o aluno cognitivamente activo para que a aprendizagem ocorra é indispensável que o professor seja activo e pró-activo, capaz de antecipar, conceber e reorientar no sentido da aprendizagem visada. A conceptualização e operacionalização da estratégia implica que se escolhe a forma de organizar o trabalho de aprender, o que pressupõe a mobilização de várias tipologias de estratégias. Mas ao mesmo tempo, essas estratégias devem ser pensadas para a especificidade de cada situação. Portanto, para o professor, trata-se de uma acção interventiva e não reprodutiva ou aplicativa.

Neste contexto, ganha significação a ideia de diferenciação curricular, que mais não é senão a consideração de práticas de ensino que representem as experiências de aprendizagem únicas para cada aprendente (Wiles & Bondi, 2007).

2.5.3. Avaliação do currículo

A avaliação do currículo é, essencialmente, feita em dois níveis: i) avaliação da aprendizagem conseguida pelos alunos em função dos objectivos de aprendizagem visados; ii) avaliação do próprio processo de desenvolvimento curricular, da sua pertinência e adequação (Roldão, 2006).

Em conclusão da abordagem das fases que integram o desenvolvimento curricular podemos afirmar: i) ainda que os actores sejam diferentes, não há oposição entre planeamento do currículo e a implementação do mesmo, já que são momentos interligados que resultam do modelo previsto na política curricular e de controlo e autonomia existentes nas decisões curriculares (Roldão, 2006); ii) a prática de desenvolver o currículo é um acto que conjuga uma intencionalidade dependente de uma estratégia de planificação no sentido da sua abertura ou do seu fechamento aos vários intervenientes (Pacheco, 2001); iii) a

questão central para compreender a dinâmica do desenvolvimento do currículo consiste em saber quem controla o processo de tomada de decisões e de que forma esse controlo é feito (Gay *op. cit.* Pacheco, 2001); iv) qualquer que seja o nível de planificação as decisões curriculares incidem sobre objectivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, recursos e avaliação (Pacheco, 2001). De um modo geral, consideram-se três contextos de decisão curricular:

- Político – administrativo: no âmbito da administração central;
- De gestão: no âmbito da escola e da administração regional;
- De realização: no âmbito da sala de aula.

2.6. “Dicotomia” entre currículo e programas

Na opinião de Zabalza (2003a), um programa é um documento oficial de carácter nacional ou autónomo em que é indicado, entre outros aspectos, o conjunto de conteúdos e objectivos a considerar num determinado nível; é o conjunto de predisposições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central. Portanto, o programa constitui o ponto de referência inicial de qualquer professor que deseje reflectir sobre o que deve ser o seu trabalho. Uma das características do programa, segundo o autor, é a prescrição, o carácter normativo e obrigatório das suas previsões. O programa traduz o que, em cada momento cultural e social, é definido como o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo, traduzindo os mínimos comuns a toda uma sociedade, constituindo a “estrutura comum de uma cultura” e as previsões gerais relativamente às necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade.

Quanto às características formais do programa bem como as suas funções, o autor acima citado identifica funções referidas aos professores, aos pais, aos alunos, às autoridades escolares, às relações entre diversos níveis escolares e ao sistema escolar e educativo.

Relativamente aos alunos, o programa pode desempenhar a função de indicação de compromisso do que se lhes exige, uma vez que a partir do esboço do desenvolvimento escolar que o programa oferece ao aluno e em função do nível de idade e maturidade, este

poderá consciencializar o sentido e a direcção do processo formativo que lhe é exigido e para cujo bom êxito se lhe pede a colaboração. Para as autoridades escolares o programa desempenha, essencialmente, as funções de fundamentação das decisões e de controlo, uma vez que o programa é o marco de referência para a apreciação do andamento dos processos didácticos e da qualidade dos resultados conseguidos. Quanto ao sistema escolar e educativo, o programa desempenha uma dupla função dialéctica: a de inovação e a de estabilização, esta última destacando o facto de o programa ser o eixo básico que nunca deve perder-se de vista, o que quer dizer que ninguém está capacitado para abandoná-lo.

Roldão (2006) considera que qualquer percurso de aprendizagem intencional requer um “programa”, isto é, um percurso organizativo que permite alcançar a aprendizagem pretendida. Esse conjunto de aprendizagens pretendidas constitui o currículo e para um dado currículo é forçoso conceber um programa, uma sequência, uma estrutura, ou seja, um programa é um plano de acção, um meio para alcançar os fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência. A autora afirma que os professores têm sido “desviados” da sua função profissional e transformados em funcionários sem autonomia profissional ao relacionarem-se com o ensino como o “cumprimento de um programa” e não como a acção individual sobre um currículo pretendido através de um programa que se usa e sobre o qual se tomam decisões. O programa é um auxiliar da acção, não é um decreto. Um programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução foi organizado. E para exemplificar isso a autora busca um exemplo simples e esclarecedor, no qual interroga se é possível um professor “dar” o programa de Língua Portuguesa sem que os alunos tenham aprendido a ler e a escrever? Nesse caso, o programa não precisaria de ser trabalhado, modificado, adaptado, repensado até que o percurso de aprendizagem se concretize de facto? A autora citada sublinha que o programa é algo que será sempre necessário, mas que se deve repensar, no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não do carácter.

Para os professores, o programa tem as seguintes funções (Zabalza, 2003a):

- i) Controlo: ao ajudar o professor a verificar se as aquisições dos alunos, no final de um período escolar, satisfazem minimamente os requisitos exigidos.

- ii) Comparação: tranquiliza o professor quando ele necessita de comparar o que desenvolveu e conseguiu na sua aula com o que foi desenvolvido e conseguido em outras aulas.
- iii) Protecção: dá ao professor garantias acerca das exigências que possam ultrapassar o que o próprio programa exige, mesmo que essas exigências sejam de tipo administrativo.
- iv) Contrato: o programa concretiza e torna efectivo o compromisso de trabalho do professor, definindo o que lhe é exigido oficialmente.
- v) Profissionalização: pela via das exigências temáticas e metodológicas que levanta, influi de maneira clara no sentido a dar à formação dos professores que o vão trabalhar, tanto no que refere a formação inicial como a formação em serviço.

Embora o autor citado associe à noção de programa o carácter nacional e do cumprimento obrigatório, adianta ainda um outro elemento que é a programação. Uma vez que a aplicação directa e mecânica dos programas implica um corpo docente passivo a nível curricular e indica um tipo de escola padrão, reprodutora, isolada do seu contexto, é através da programação que se reinterpreta, a partir dos parâmetros de uma situação e das condições específicas, as previsões e compromissos standard do programa. Portanto, à programação compete unicamente completar o programa, aproximá-lo a realidade em que se vai desenvolver, adequá-lo a essa realidade e, inclusivamente, enriquecê-lo com dimensões diferenciais dessa realidade, que o programa, geral como é, não pode contemplar nas suas previsões. Portanto, a programação supõe que se assuma a situação geral, estrutural ou conjuntural, de cada escola e do grupo de alunos com que se pretende trabalhar. O que o programa apresenta como proposta geral há-de ser traduzido por um projecto curricular adequado a uma situação concreta, com características particulares.

Portanto, e ainda segundo Zabalza (2003a) programa e programação são duas fases consecutivas e interdependentes do desenvolvimento curricular. Trata-se de uma relação dinâmica cujos limites e conteúdo são determinados pelo grau de autonomia de cada escola relativamente a sua própria “interpretação” e desenvolvimento didáctico do currículo centralizado.

2.7. O professor na dinâmica curricular

Grundy (1991) salienta que se aceitamos que o currículo é um assunto prático, ou seja, o currículo é prática, então todos os participantes do processo curricular devem ser considerados sujeitos (activos) e não objectos.

A aceitação de que o currículo é uma prática desenvolvida por múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, torna óbvio que, na actividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização deste processo (Pacheco, 2001; Sacristán, 1995).

Roldão (1999a) refere que as questões sobre a natureza da actividade docente tornam-se particularmente pertinentes uma vez que as escolas estão em transformação para centros de gestão educativa contextualizada. Neste contexto, a autora (p. 17) interroga:

“Trata-se de um profissional? Um técnico? Um funcionário?”

Reflectindo sobre estas questões, Sacristán (1995) considera que a visão de professor como funcionário, servidor público dependente, cuja actuação está administrativamente controlada, alguém que cumpre uma tarefa estabelecida exteriormente, é uma configuração política do seu papel profissional. Diante desta, pode-se contrapor outra forma de entender a sua função profissional mais próxima da de desenhador do conteúdo e da sua própria actividade. Ainda a esse respeito o autor refere que, quem, se não o professor, pode modelar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando o significado do mesmo para eles, de acordo com as suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? Ora, a figura do professor como mero “implementador” do currículo é contrária a sua própria função educativa. Portanto, um professor “executor” de directrizes é um professor desprofissionalizado.

Para Zabala (2003a) os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se. A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Esboça as linhas gerais de adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal e define as prioridades. Mas é o professor que realiza a síntese do geral (o programa), do situacional (programa escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas). Isso passaria então pela aposta que

o professor tem que fazer em ser ele próprio o co-responsável pelo projecto e pela gestão do seu próprio trabalho na aula.

A partir desta nova perspectiva, o pensamento curricular apresenta duas grandes derivações laterais: uma nova concepção da “profissionalidade” do professor e a chamada de atenção para a necessidade de procurar um novo tipo de investigação. Ambas estão marcadas, indissociavelmente, pela interconexão entre *teoria – pensamento do professor – acção*. Este processo de investigação na aula que os professores têm de levar a cabo, exigido por um currículo que favorece a investigação, tem um alto poder de incisão na prática e na mudança dos modelos educativos obsoletos (Machado & Gonçalves, 1999).

Numa outra abordagem, Lucas e Vasconcelos (2005) sugerem que os professores, em geral, carecem de conhecimento e consciencialização das teorias resultantes da investigação educacional em Didáctica, de aprendizagem a partir da observação das próprias práticas lectivas, reflexão e teorização. Carecem ainda de uma aprendizagem a partir da observação conjunta de práticas lectivas e da discussão com colegas da mesma área disciplinar, fazendo também convergir necessidades de mudança.

Para Pacheco (2001), designa-se investigador o professor que adopta uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda dos outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate. Um ensino baseado na investigação sugere, entre outros aspectos, que o currículo seja uma pauta ordenadora da prática do ensino e não um conjunto de materiais e que a especificação do currículo conduza a uma investigação e a um programa de desenvolvimento pessoal por parte do professor, mediante o qual este aumente progressivamente a compreensão do seu próprio trabalho e aperfeiçoe o seu ensino.

Por outro lado, Zabalza (2003a) destaca que há uma grande diferença entre o professor que actua na aula sabendo a razão das suas acções, o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face, por exemplo, ao seu progresso no conjunto das matérias e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa. Esta análise implica a modificação da perspectiva pela qual o professor pode analisar o seu trabalho. Zabalza (1995) chama a atenção para o facto de ser necessário que o professor se “curricularize”,

ou seja, que pense o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe dá uma perspectiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula.

Na base desta necessidade profissional está a exigência de que a responsabilidade do professor comece exactamente pelo seu posicionamento perante os níveis de decisão curricular: assumindo um papel prático e de reflexão sobre o programa, valorizando criticamente o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos, tornar-se-á o construtor e o investigador prático (Pacheco, 2001).

Segundo Sacristán (1995), as concepções dos professores sobre a educação, sobre o valor dos conteúdos e processos ou competências propostos pelo currículo, a sua percepção das necessidades dos alunos, das suas condições de trabalho, por exemplo, conduzem a que os professores interpretem pessoalmente o currículo. Esta interpretação pessoal do currículo e desde o ponto de vista do construtivismo psicológico, significa conceber o professor como alguém que constrói significados sobre as realidades nas quais opera.

Para Machado e Gonçalves (1999), a superação do paradigma normativo, procura uma maior autonomia individual e colectiva dos professores e das escolas e a aceitação e incentivo da diferença. O conceito de currículo não é igualmente restrito ao conceito de execução de programas pois inclui necessariamente a tomada de decisões. Assim, o professor é alguém que também concebe e não executa apenas, o que o obriga a ultrapassar a concepção de professor funcionário público e assumir a de profissional, a não definir funcionalmente a sua actividade apenas por “dar aulas”, mas por criar e transformar contextos educacionais.

2.8. Dimensões do conhecimento e sua influência nas perspectivas do professor

Segundo Sacristán (1995), as perspectivas epistemológicas dos professores não são independentes de concepções mais amplas, da cultura geral exterior e da pedagogia em si que, conjuntamente, determinam modelos educativos, delimitados e vigentes em determinados momentos históricos. Portanto, as perspectivas são elaborações pessoais dentro de contextos culturais e de tradições dominantes dos quais recebem influência. Segundo o autor, a valoração do conhecimento é uma dimensão importante na

configuração de um estilo pedagógico, uma orientação curricular ou uma determinada orientação filosófica sobre a educação. As perspectivas pessoais dos professores relacionadas com o conhecimento são uma dimensão das suas crenças e conhecimentos profissionais e contribuem para resolver, de uma maneira ou de outra, o dilema que o professor enfrenta quando decide, entre outros aspectos, metodologias, programas, unidades e selecciona conteúdos. As perspectivas epistemológicas e a opção que o professor toma ante dilemas - chave são reflectidas na sua prática. O autor distingue alguns exemplos:

- Utilidade dos conteúdos curriculares para entender problemas vitais e sociais;
- A cultura de currículo como uma cultura comum para todos os alunos, independentemente das suas peculiaridades sociais, linguísticas, etc;
- O valor da experiência pessoal prévia do aluno e do processo de descobrir aprendendo certos conteúdos curriculares, face ao valor absoluto do conteúdo ordenado logicamente e sem relação com a experiência vital;
- A consideração do conhecimento como algo objectivo e verdadeiro frente a posições relativistas, históricas e construtivistas;
- Ordenação do conteúdo por unidades mais ou menos integradoras de diversos tipos de conhecimentos e destrezas, face a opções de ordenação por disciplinas ou conteúdos separados uns dos outros;
- Existência de fontes variadas e válidas de informação para adquirir as aprendizagens consideradas importantes.

Portanto, e ainda segundo Sacristán (1995), todas essas dimensões, traduzidas pelo professor em perspectivas pessoais, serão decisivas para as suas atitudes, para seleccionar critérios de ponderação, para seleccionar conteúdos, actividades de aprendizagem para os seus alunos e estabelecer critérios de valoração das aprendizagens escolares. Assim, a formação, a cultura geral do professor, a interacção que nele se estabelece entre o conhecimento de conteúdos e a diferenciação de aspectos relativos a estrutura dos mesmos com outros conhecimentos e valorações pedagógicas serão responsáveis do papel real de mediação que o professor tem no currículo.

Gonçalves (2009) refere que mudando, em diversos aspectos, o pensamento e a acção dos professores, ao longo das diferentes fases ou etapas da sua carreira, para isso concorrendo

também a “formação contínua” e o conhecimento experiencial construído ao longo do tempo como resultado da prática educativa desenvolvida e do trabalho com os pares, lógico é admitir que também se alterará o modo como os mesmos perspectivam e gerem o currículo. Em adição, a análise da relação entre as concepções dos professores e as perspectivas de ensino⁵ que estes adoptam tem merecido particular atenção no campo da investigação em educação. A opinião de grande parte dos investigadores nessa área é de que não existe uma perspectiva de ensino perfeita, que resolva todos os problemas educativos, assim também as percepções e representações que os professores têm poderão, em certa medida, influenciar a perspectiva de ensino que estes assumem a dado momento. Alguns estudos, tais como o de López (*op. cit.* Lucas e Vasconcelos, 2005), sugerem uma relação parcial entre as concepções dos professores e as suas práticas enquanto outros autores concluem que essa relação nem sempre é evidente (Tréz, 2007). Os resultados de investigações como a de Lucas e Vasconcelos (2005), referem que a transferência das concepções dos professores para as suas práticas de ensino pode não se produzir se os professores não tiverem esquemas de acção coerentes com as suas crenças.

⁵ Definidas como um plano estruturado e fundamentado no sentido de configurar o programa curricular, desenvolvendo estratégias metodológicas e construindo materiais didácticos com o objectivo de orientar o ensino (Lucas e Vasconcelos, 2005).

CAPÍTULO III – O CURRÍCULO NO ENSINO SUPERIOR

3.1. Introdução

É comum a identificação da Universidade com três funções fundamentais: formar recursos humanos altamente qualificados, levar a cabo actividades de investigação e desenvolvimento experimental e interagir positivamente com a sociedade (Caraça, 1993). Implicitamente, na função de formação está incluída não só a atribuição de um diploma mas também a contribuição para obter qualidades intelectuais, nomeadamente personalidade e carácter, para um melhor desempenho na sociedade e trabalho por parte dos graduados. A função de investigação tem como objectivo essencial a geração de novos conhecimentos e a manutenção da cadeia do saber, constituindo o produto da investigação universitária o conhecimento científico e tecnológico transferido para o exterior através de uma multiplicidade de formas: livros, artigos publicados, relatórios e outros documentos. A última das funções da Universidade consubstancia-se na utilização do potencial científico e tecnológico da Universidade pelo mundo exterior. Estas funções estão relacionadas com o que Pimenta e Anastasiou (2002) sustentam, ao atribuírem a Universidade um carácter de serviço público de educação que se efectiva pela docência e investigação tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura, a preparação para o exercício de actividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e económico das sociedades.

Para além dessas funções evidenciadas da Universidade - investigação e ensino - há que se partir do pressuposto que é na qualidade da frequência universitária que, as vezes, o indivíduo alicerça os seus projectos vitais. A Universidade deverá assumir então uma nova dimensão: a de vida (Nico, 2001). Essa consideração implica levar em conta as necessidades de um público crescentemente massificado e heterogéneo (Pinto, 2008).

É nessa perspectiva que Graça (2008) considera que, actualmente, o ensino superior encontra-se numa fase de turbulência pelas alterações introduzidas sobretudo na última década onde a Pedagogia da Aprendizagem toma um lugar de destaque preparando os indivíduos com capacidade de adaptação permanente ao longo da vida.

Para Batalha (2001) a Universidade é um meio privilegiado para desenvolver a aprendizagem, a autonomia e a responsabilidade dos seus formandos. À Universidade compete, para além da formação – informação dos seus estudantes, traçar linhas gerais, definir prioridades e desenvolver esforços para promover a integração das acções no meio envolvente num verdadeiro diálogo entre o experimental e a realidade. É o que Mendonça (2001) considera ao definir Qualidade de Ensino, como estando relacionada com um sistema de organização curricular, com metodologias dos cursos, com o enfatizar contextos significativos, que ponham em destaque os valores humanos e as questões ambientais, em que professores e alunos cooperam entre si e com outras componentes da sociedade, ou seja, ultrapassando as fronteiras do seu próprio espaço institucional.

Ao mesmo tempo que a Universidade se assume como espaço de formação para a vida (Graça, 2008; Nico, 2001; Pinto, 2008), confronta-se com questões prementes como a grande diversidade na composição da população estudantil que acede ao seu sistema (Almeida *et al.*, 2003; Pinto, 2008) e o conjunto de necessidades, do mercado de trabalho, tão diversas e dinâmicas, para as quais a Universidade é chamada a dar resposta mediante a provisão de quadros. Estas questões têm as suas repercussões na própria concepção e gestão dos currículos, fundamentalmente a nível micro (sala de aulas) e meso (Instituição).

3.2. Componentes de um currículo do ensino superior

Referimo-nos, anteriormente, aos elementos básicos que compõem um currículo, independentemente do seu design. Pretende-se agora reportar os elementos de um currículo do ensino superior. Zabalza (2003b) inicia essa abordagem sublinhando que, quando falamos de currículo na Universidade estamos nos referindo aos projectos formativos que as instituições universitárias oferecem para a acreditação dos seus estudantes como profissionais das diversas áreas do saber. O autor refere que para a construção e desenvolvimento do currículo, enquanto projecto formativo, é necessário tomar-se uma posição concreta relativamente aos aspectos que a seguir referimos.

3.2.1. Definição do perfil profissional

É o primeiro passo a considerar na elaboração de um plano de estudos e actua como um ponto de referência e de guia de todo o processo. Requer um tratamento não superficial e que permita incluir elementos suficientes para que a configuração do currículo formativo seja completa e coerente. Geralmente, a definição do perfil profissional abarca:

As saídas profissionais

Incluindo tanto as tradicionais genéricas da profissão, como aquelas mais próprias do momento ou da situação específica em que se enquadra o centro formativo. Num contexto de grande mobilidade de profissionais, não se deve dar um sentido muito rígido a necessidade de contextualizar os perfis profissionais.

Os âmbitos de formação prioritários

Assinalando quais serão os núcleos de formação que se consideram prioritários para o exercício dessa profissão, ou seja, trata-se de sublinhar qual é que se pretende que seja a orientação de base dessa formação.

A formação pessoal e sociocultural básica que se considera recomendável

Uma vez que a Universidade não é somente um cenário em que se preparam técnicos, mas sim um centro em que amadurecem homens e mulheres (Graça, 2008; Nico, 2001; Pinto, 2008) que no futuro serão profissionais. As propostas formativas costumam ser apresentadas como meras declarações retóricas de valores e virtudes profissionais, tais como a formação crítica, capacidade de compromisso social, rigor científico, ética profissional, criatividade, capacidade de liderança, espírito empreendedor, que depois carecem de repercussão concreta sobre o projecto formativo que se oferece.

3.2.2. Selecção dos conteúdos formativos

Frequentemente a determinação do plano de estudos se reduz a selecção de um elenco de disciplinas que permitam completar o número de créditos necessários para obter um título profissional. A selecção dos conteúdos formativos de um plano de estudos constitui por isso um espaço de controvérsia, onde confluem uma boa parte dos dilemas que afectam a Universidade no seu conjunto e a própria natureza dos cursos generalização/especialização, formação técnica/formação humanística, universalidade/situacionalidade entre outros aspectos (Zabalza, 2003b).

Segundo Pacheco (2001) e Machado e Gonçalves (1999), os conteúdos podem ser identificados com o *corpus* de conhecimento organizado por disciplinas, temas e áreas de estudo, ou seja, estão associados ao conhecimento contido nas disciplinas. Já Roldão (1999a) acrescenta a essa perspectiva de conteúdos os materiais e as actividades.

Geralmente, consideram-se quatro tipos de conteúdos formativos para um plano de estudos (Zabalza, 2003b):

Conteúdos culturais gerais

Referem-se aqueles conteúdos que permitem melhorar e homogeneizar os conhecimentos básicos em campos substanciais para o trabalho universitário. Visam a formação básica e desenvolvimento pessoal.

Conteúdos formativos gerais

Relacionados com o desenvolvimento de certas competências que são consubstanciais aos estudos universitários, quer dizer, são conteúdos que fazem parte da formação que a Universidade pretende oferecer aos seus estudantes, mas que não pertencem a nenhuma disciplina ou especialidade em particular, daí a sua denominação. Portanto, não nos referimos a conteúdos no sentido tradicional do conceito (informações a assimilar) mas sim a competências que a Universidade deve ser capaz de criar e reforçar nos seus estudantes: desenvolvimento das atitudes e valores vinculados a profissão; desenvolvimento daquelas competências que permitem ao estudante melhorar o seu rendimento como estudante e as suas qualidades como pessoa; conhecimento da profissão; desenvolvimento de

experiências pessoais e profissionais capazes de enriquecer as diferentes dimensões dos estudantes.

Conteúdos formativos disciplinares (gerais)

Qualquer proposta curricular tem como núcleo aquilo que constitui a essência da profissão a que se orienta. Neste sentido, jogam um papel importante as disciplinas que figuram no âmbito da formação básica dentro de cada curso. Normalmente, este tronco de disciplinas pode ser comum a diferentes cursos. Por exemplo, as diversas matérias que podem constituir um tronco comum entre os diversos cursos de Letras e Humanidades.

Conteúdos formativos disciplinares (de especialização)

Tratam - se de matérias específicas da profissão e podem abordar tanto problemas gerais como aquelas questões de âmbito mais restrito e próprios de uma especialidade concreta. Daí que alguns autores diferenciem matérias de fundamentação, usualmente teóricas e gerais e matérias de aplicação, geralmente práticas e ligadas a âmbitos profissionais especializados.

Na sequência desta distinção entre os conteúdos, Zabalza (2003b) acrescenta que um plano de estudos equilibrado deve incluir ambos os tipos de disciplinas: os currículos especializados devem incluir matérias gerais que sirvam de base ao estudo dos aspectos especializados da profissão e os currículos gerais devem incluir, igualmente, aproximações especializadas a âmbitos específicos, no sentido de se evitar que o curso seja excessivamente teórico.

Para além desta consideração, o mesmo autor refere ainda um quarto elemento num plano de estudos: o *practicum*. Este componente do currículo Universitário propicia aquele tipo de formação pessoal e multidimensional que transcende as aprendizagens disciplinares. O componente *practicum* refere-se, portanto, aos períodos de formação que os estudantes passam em contextos laborais próprios da profissão, como por exemplo em fábricas, escolas, empresas, serviços. Neste contexto, as aprendizagens obtidas no *practicum* são enriquecidas a partir da formação recebida na Universidade e vice – versa, ou seja, os alunos entendem melhor as questões que lhes são explicadas uma vez que tenham tido a oportunidade de presenciar em directo o trabalho real dos profissionais. Portanto, é

necessário converter esse tempo, tal como o das suas aulas na Universidade ou em laboratórios, em momento formativo, ou seja, os alunos devem aprender coisas novas, reforçar conhecimentos que já possuem e, em geral, melhorarem-se como pessoas e como profissionais.

3.2.3. Condições pragmáticas para o desenvolvimento do plano de estudos

O desenvolvimento de qualquer plano de estudos implica considerar as necessidades relativas a sua prática, ou seja, aqueles elementos de ordem organizativa e que não deixam de ser essenciais para a qualidade de uma proposta formativa moderna. Isto inclui, por exemplo, a disponibilidade de recursos. Tendo em conta a massificação do ensino superior, a difícil interação pessoal entre professores e alunos e a multiplicação do horário das aulas, a necessidade de trabalhar autonomamente por parte dos estudantes se converte numa condição necessária. Mas isso requer que a Universidade e os professores criem condições tendentes a facilitar o estudo independente dos estudantes tais como: incorporação no primeiro ano de seminários de técnicas de estudo, manejo de fontes de informação, adestramento em novas tecnologias, oferecimento de dossiers aos estudantes que lhes permitam abordar com a profundidade e exactidão suficiente os temas do programa, preparação de “guias” para orientar o trabalho dos estudantes, nos quais se descreve o conteúdo dos diversos temas e se lhes orienta como abordar os pontos principais.

Outro elemento importante no desenvolvimento dos planos de estudos é o estabelecimento de relações inter – institucionais. Os planos de estudos incluem momentos formativos que se desenvolvem fora do recinto universitário como por exemplo práticas em empresas, trabalho de campo, intercâmbios com outros países ou outras instituições, trabalhos academicamente guiados. Este aspecto, ainda que seja externo a própria estrutura do plano de estudos, constitui uma condição importante para o seu desenvolvimento na medida em que torna possível a incorporação de unidades formativas diferentes as aulas tradicionais.

3.2.4. Avaliação do plano de estudos

Segundo Zabalza (2003b), o plano de estudos, tal como qualquer outra proposta formativa, é a formalização de uma série de decisões adoptadas num determinado momento e em função de uma série de critérios claramente variáveis. Mas essa mutabilidade substancial dos planos de estudos não deve entender-se como um processo dependente da casualidade ou de interesses políticos, mas sim como consequência dos reajustes introduzidos de acordo com a avaliação da sua funcionalidade e adequação ao contexto. Para este autor, a avaliação dos planos de estudos inclui diversos níveis:

Avaliação do projecto em si mesmo

Uma vez elaborado o plano de estudos, este adquire a entidade de um documento que pode ser submetido a diversas modalidades de avaliação, antes mesmo de ser posto em prática. Esta avaliação pode ser feita dentro da própria Universidade, por *experts* externos ou por grupos profissionais e incide sobre aspectos como a sua estrutura interna, a sua validade, coerência interna, sua adequação as circunstâncias, ou seja, se se adapta às necessidades e possibilidades da instituição, sua actualização relativamente aos conteúdos, quer dizer, se responde ao estado actual do conhecimento e práticas da profissão que pretende formar.

Avaliação das particularidades surgidas na sua implementação

Após ser posto em prática, é possível recolher-se informação que permita avaliar a viabilidade do processo e as particularidades que se foram produzindo relativamente as previsões iniciais que podem exigir a introdução dos primeiros reajustes.

Avaliação do grau de satisfação dos participantes

A satisfação dos elementos implicados no processo é um dos aspectos importantes de qualquer programa, sobretudo aqueles que estão relacionados com a educação. Dadas as características organizacionais das instituições universitárias, a satisfação do professorado e do pessoal no geral é ainda mais importante, tal como o grau de satisfação dos estudantes relativamente ao plano.

Avaliação dos resultados

Uma análise dos resultados académicos, da taxa de desistência ou reprovações, do tipo de actividades realizadas e da qualidade dos produtos obtidos, das colocações conseguidas, entre outros aspectos, pode ser muito clarificadora na consideração da efectividade da nova proposta e em que medida supera as anteriores.

3.3. A Pedagogia da Universidade

Segundo Esteves (2008), uma pedagogia de excelência no ensino superior é aquela que não se demite de questionar: os fins desse próprio ensino, antes de questionar os meios; as políticas globais, regionais, nacionais de ensino superior e ciência, antes de questionar o modo de aprendizagem em cada instituição, em cada curso e em cada unidade curricular; e de questionar a sociedade e o que ela espera do ensino superior, antes de avaliar se tal encomenda está a ser satisfeita ou não.

Para Lourenço e Ferro (2001), a massificação do ensino universitário, resultante, dentre outros aspectos, da crescente necessidade de formação especializada, exige uma reavaliação das funções da Universidade e um esforço de adaptação aos novos públicos - cada vez mais heterogêneos - e às suas motivações, impondo-se a revisão de um modelo pedagógico que se baseia na ideia de Universidade enquanto lugar privilegiado de produção e de transmissão do saber.

Acerca da avaliação do tradicional modelo pedagógico da Universidade, muito se tem dito sobre as novas metodologias, os novos processos de passagem do saber, da implementação das novas tecnologias de informação e comunicação e sua utilização mas são ainda as metodologias tradicionais, o ensino baseado na aprendizagem do que “foi dito”, do trabalho de memorização e reprodução de um saber apresentado como concluído, estático e posse de quem ocupa o papel de docente, práticas que prevalecem (Lourenço & Ferro, 2001). Segundo os mesmos autores, longe de se cair em extremos – o de que o verdadeiro ensino, com rigor e valor, deve ser penoso ou, em oposição, o de basear o ensino em princípios essencialmente simplistas - a Pedagogia Universitária terá de primar pela exigência, pelo rigor, pela adequação entre conteúdos, matérias de estudo, condições para o

desenvolvimento do trabalho intelectual e de investigação por parte dos docentes e discentes, metodologias de avaliação e controlo dos procedimentos de ensino e aprendizagem, claramente definidos pela instituição onde decorrem os trabalhos e assumidos por todos os actores do processo de construção do saber, da ciência. Tal como defendem Pimenta e Anastasiou (2002), o ensino na Universidade não é mais do que um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos.

Temos assumido que a perspectiva em que é encarado o conhecimento determina, até certo ponto, o próprio modelo de Pedagogia. Na Universidade, segundo Lourenço e Ferro (2001), o conhecimento deve ser perspectivado simultaneamente numa dimensão patrimonial e inventiva. Se por um lado, a acumulação de conhecimentos dos nossos antepassados é uma preciosa herança sobre a qual se edifica o futuro, por outro lado, o ensino tradicional promove a ideia de ciência e de conhecimento como algo inquestionável, irrefutável que importa adquirir e pôr em prática. Mas, se a Universidade, actualmente democratizada e massificada, padece de alguns males que advêm do facto de as transformações lhe serem impostas de fora para dentro, isto a torna numa instituição de fraca autonomia – enquanto processo de emancipação pelo qual se podem ultrapassar as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino e a responsabilização da instituição e dos professores (Conteras, 2002) – sendo sistematicamente interpelada por outras instituições sociais relativamente as quais tem a obrigação de dar respostas.

Barros (2002) considera que o papel da Universidade é a “transferência” do saber e do conhecimento, através da formação integral desenvolvida ao longo de uma vivência académica promotora de competências transversais, agregadoras de uma qualificação profissional à nova dimensão da relação com o meio envolvente, que é a empregabilidade.

Mas para além daquilo que são as atribuições explícitas da Universidade, em termos de formação científica e formação para a vida, a importância crescente da aprendizagem que resulta do conjunto de experiências decorrentes dos contextos e dinâmicas extracurriculares da vida académica, de carácter associativo, cultural, desportivo, social, voluntário, profissional, técnico e científico, tende a ser reconhecida como um percurso complementar de formação, que urge valorizar e reconhecer (Barros, 2002).

3.3.1. Currículo como projecto no ensino superior

Para Zabalza (2003b) uma boa definição de currículo deveria incluir, para além da ideia de projecto formativo, as ideias de “unicidade” e “coesão interna”, características que são essenciais à perspectiva curricular, já que a ideia de formação transcende ao mero conteúdo das disciplinas e se projecta sobre um espectro mais amplo e multidimensional do crescimento pessoal e profissional dos estudantes universitários.

O autor supracitado defende a ideia de um currículo universitário enquanto projecto formativo integrado, ideia que procuramos, igualmente, veicular nesse trabalho. Em alusão a essas três expressões, o autor argumenta:

- **Projecto:** já que o currículo é algo pensado e desenhado na sua totalidade, tomando-se em consideração todo o processo no seu conjunto, ao invés de proceder a um simples somatório de partes ou momentos do processo. Esse pensar na totalidade do processo, implica que nada deve ser deixado ao improviso nem a mera adição de partes, a medida que estas se vão apresentando. Por outro lado, os projectos precisam de algum tipo de formalização que os converta em documentos e é essa formalização que os torna públicos e por isso, contestáveis, discutíveis, objecto de possível controvérsia entre os implicados. Permite conhecer as intenções do formador, os conteúdos e experiências formativas que seleccionou, a forma em que pretende levá-las a cabo, etc. Portanto, tornar o projecto público tem também uma dimensão de compromisso: quem propõe um plano formativo e o torna público, se compromete a levá-lo a cabo e ao não fazê-lo, podem exigir-se-lhe as correspondentes responsabilidades.
- **Formativo:** na medida em que o sentido da sua finalidade é obter melhorias na formação das pessoas que participam nele. Embora permaneça a polémica sobre as expressões “estudos universitários” e “formação universitária”, qualquer programa universitário há-de servir para melhorar as pessoas, em todas as dimensões em que o estudante universitário pode melhorar: como pessoas, como estudantes, como pessoas cultas e intelectuais e como futuros profissionais, não se tratando de aprender coisas mas sim de formar-se.
- **Integrado:** o currículo não é um “amontoado” de conhecimentos e experiências, mas sim um processo caracterizado por uma adequada estrutura interna e uma

continuidade que seja capaz de promover o máximo de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Esta integração ou continuidade opõe-se à mera justaposição de unidades formativas.

É da complementaridade dessas três dimensões na ideia de currículo que se pretende que os planos docentes universitários se convertam numa proposta capaz de tornar operativa a missão formativa e profissionalizadora da Universidade. Isto pode conseguir-se por meio de uma série de matérias isoladas e que não possuem uma correspondência explícita e visível com o perfil profissional, ou através de um verdadeiro plano de formação, enquanto projecto bem pensado, no qual se incluem as experiências e conhecimentos básicos em relação ao perfil profissional e com uma sequência lógica, permitindo otimizar os resultados formativos (Zabalza, 2003b).

A perspectiva de projecto, embora noutra dimensão, é partilhada por Batalha (2001), que especifica uma Pedagogia do Projecto para o ensino superior. Segundo a autora, a autonomia e a inovação que surgem como prioridades na formação do estudante do ensino superior, correspondem à sensibilidade do estudante ao mundo, à flexibilidade de raciocínio, à capacidade de transmitir pensamentos e ideias e à aptidão para transformar os instrumentos fornecidos em novas dinâmicas. A autora considera que isto pode ser conseguido pela dinâmica do Projecto - enquanto empreendimento cooperativo capaz de se transformar num todo ordenado fruto de uma experiência educativa colectiva - a qual se centra essencialmente na resolução de problemas e desenvolvimento de temáticas actuais o que dá uma nova eficácia às práticas dos professores e dos estudantes e vai fomentar momentos importantes de formação em que se privilegia a autonomia, a compreensão intrínseca, a auto – reflexão, a criatividade e a responsabilidade. A dinâmica centra-se num problema sugerido pelo professor, baseado nas necessidades dos estudantes e organiza-se em forma de projecto gerido pelos participantes o que equivale a que uma maior autogestão provoca uma maior motivação que culmina com uma produção final. Portanto, o método do Projecto visa conseguir um maior conhecimento e uma produção socialmente útil. Com isso pretende-se alargar o conhecimento e provocar o crescimento dos estudantes através da comunicação entre eles, da reflexão e da capacidade de intervenção culminando com a resolução dos problemas propostos – os estudantes deixam de ser uma massa amorfa para serem considerados pessoas activas com as suas aspirações, motivações, com sentido

crítico, com uma dúvida sistemática, com capacidade de auto e hetero – avaliação, com sentido de responsabilidade, capacidade de iniciativa, de inovação, de cooperação e autogestão. Neste caso, o papel do professor é fundamental, pois ele conhece os objectivos e deve tentar a convergência da actividade para os estudantes à medida que o trabalho avança. No entanto, a sua intervenção deve ser oportuna, pertinente e desejada.

Referenciando os vários modelos curriculares, Zabalza (2003b) considera que a questão da autonomia da Universidade relativamente aos planos de estudos deve estar relativizada pelo seu compromisso institucional como as linhas gerais assumidas a nível geral e que, nesse contexto, se convertem no direito a formação que os universitários adquirem. Quer dizer que a Universidade, embora defina e dê forma a um currículo particular, constitui também parte do projecto formativo definido a nível geral, pelo menos no que se refere as linhas gerais.

Chamando a atenção para a questão da necessária visão de conjunto que deve caracterizar a prática universitária, ao invés de sistemas individualizados (professores) ou compartimentados (departamentos), Zabalza (2003b) reafirma que uma visão reduzida simplesmente ao que cada um (professor, Departamento) faz torna impossível que se leve a cabo um “projecto de formação”, isto é, um currículo de um curso, já que todo o projecto implica algumas directrizes em comum, um jogo de interacções entre as disciplinas, metodologias e sistemas de trabalho que tenham continuidade e se complementam entre si.

3.3.2. O professor universitário e a gestão do currículo

Prosser e Trigwell (2000) consideram que a aprendizagem e o ensino são processos que devem ser analisados indissociavelmente, sendo que a noção de um “bom ensino” deve ser traduzida em termos de uma aprendizagem efectiva dos estudantes. Nessa perspectiva, o que deve constituir o foco do ensino é a aprendizagem em si e não propriamente as práticas dos professores. Isto significa também, e na visão de Marchand (2008), que se a ênfase é dada a aprendizagem, então o papel do professor é desenvolver nos seus estudantes capacidades de exploração, de investigação e de realização de sínteses fundamentadas.

A mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem alterou também a concepção de docência universitária passando a função do docente a de ser a ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas e afectivas dos alunos (Graça, 2008), ou seja, a de facilitar e sustentar a emergência de capacidades dos estudantes para pensarem criticamente, para serem capazes de se auto determinar e continuar a aprender ao longo da vida (Esteves, 2008). Em outras palavras, e segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o papel do professor será o de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objecto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária.

O currículo tomado como projecto, tal como temos dito, implica tomada de decisões, a diversos níveis, contextos e práticas, que supõem diferentes momentos (concepção, desenvolvimento e avaliação), no âmbito de um tempo e espaço próprios e opções, de acordo com três aspectos essenciais: modelo curricular a adoptar, organização interna que o currículo pode assumir e o papel a desempenhar pelos professores (Gonçalves, 2009). Neste quadro, Zabalza (2003b:30) afirma:

“(...) os professores (incluindo os universitários) não fazem o currículo mas sim são parte de um currículo”.

Investigações como as de Shawer, Gilmore e Banks-Joseph (2009), sublinham que o papel dos professores na gestão curricular consubstancia-se na resposta às necessidades, motivação e desempenho dos estudantes. As conclusões do estudo dos autores citados sugerem que é necessário que o professor tenha não apenas conhecimentos pedagógicos suficientes e da sua disciplina, mas também habilidades curriculares na gestão do currículo.

Para Rodrigues (2001), uma das dificuldades da Universidade continua sendo a de assegurar uma efectiva igualdade de oportunidade e de sucesso que passam, sobretudo, pela concepção de ensino – aprendizagem. Esta concepção tem várias dimensões:

- O processo de ensino e aprendizagem continua a ser considerado como uma transferência de informação – o que já não encontra sustentação nos estudos sobre aprendizagem significativa, a qual não se baseia numa simples transferência de informação, mas sim um processo pessoal, permanente e dinâmico;

- Ao estudante está atribuída a responsabilidade da aprendizagem, ou seja, não se aceita que o processo de ensino - aprendizagem seja repartido, interactivo e responsabilidade mútua de professor e aluno;
- A terceira dificuldade situa-se na diversidade e diferenciação que os docentes conseguem dar ao seu programa. Se por um lado, é necessário que haja uma organização clara do âmbito e objectivos dos conteúdos, da avaliação e da bibliografia da disciplina, por outro lado esta organização pode constituir um obstáculo para a diversificação de oportunidades de aprendizagem e de avaliação.

Na Universidade (e fora dela), cada pessoa tem a sua própria concepção sobre a educação e sobre o ensino, ou seja, cada pessoa e grupo de pessoas, possui as suas próprias opiniões e visões sobre o que é o ensino e sobre que características uma educação ou ensino de qualidade deve possuir (Zabalza, 2003b). Para este autor, desde uma perspectiva profissional, a descrição e análise do ensino pressupõe algumas questões: o que é o ensino do ponto de vista profissional? Que tipo de competências profissionais definem o perfil de um docente? Ou, como acrescenta Esteves (2009), quais as mais importantes no desempenho docente? Subjacente a consideração destas questões está, em parte, a ideia de que a qualidade dos professores e a forma como estes ensinam seja o factor mais importante para explicar os resultados dos alunos.

A propósito do termo “competência⁶”, Esteves (2009) considera que é um termo susceptível de múltiplas formas de definição e de interpretações. Algumas perspectivas referem que o conhecimento implica a capacidade e possibilidade de uso (competência), ou dificilmente poderá considerar-se verdadeiramente conhecimento (Gaspar & Roldão, 2007). Segundo as mesmas autoras, competência refere-se ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo, intelectual, verbal ou prático, e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles. Zabalza (2003b) considera as competências como conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam desenvolver para algum tipo de actividade. Isto significa que cada actividade pressupõe a presença de um conjunto de competências, desde as mais

⁶ Segundo Alves (2000), a raiz etimológica e o sentido corrente do termo evidenciam duas tendências: i) uma atributiva, ou seja, qualificação de uma pessoa; ii) outra de carácter mais activo e transitivo, ou seja, capacidade e habilitação para agir com adequação e eficiência.

específicas, que se destinam ao desenvolvimento de tarefas concretas, às mais gerais, nas quais se incluem as específicas. O mesmo autor identifica algumas das principais competências de um docente, às quais nos reportamos.

Planificar o processo de ensino – aprendizagem

A competência planificadora dos docentes, a sua capacidade para desenhar o programa de ensino da sua disciplina é um jogo de equilíbrio entre a predeterminação oficial da disciplina e a sua própria iniciativa profissional para desenhar um programa “próprio”; equilíbrio entre a própria visão da disciplina e a intervenção legitimadora do Departamento, na sua função de revisar e coordenar os diversos programas; equilíbrio entre a própria experiência e competência profissional do docente e as características e interesses dos seus alunos que necessariamente deverá levar em conta, e com quem poderia chegar a negociar alguns aspectos do programa. Portanto, planificar o ensino significa levar em consideração as determinações legais, os conteúdos básicos da nossa disciplina, o marco curricular em que esta se enquadra, a nossa própria visão da disciplina e da sua didáctica (a nossa experiência docente e o nosso estilo pessoal), as características dos alunos e ainda levar em consideração os recursos disponíveis (Zabalza, 2003b).

Numa perspectiva de currículo como projecto, um das dimensões mais importantes de planificação é a contextualização do projecto, ou seja, situá-lo num marco de circunstâncias e condições que lhe dão sentido, o perfil profissional, o plano de estudos, as características da instituição e dos alunos aos quais se dirige e o estilo de trabalho do professor; as estratégias de apoio aos estudantes, que podem incluir desde o estabelecimento de diversos níveis de exigência até a elaboração de guias didácticos, o sistema de tutoria e a incorporação de fases de recuperação (Zabalza, 2003b).

Seleccionar e preparar conteúdos disciplinares

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), um dos grandes desafios do professor universitário é seleccionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem aprendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção.

Zabalza (2003b), explicita mesmo que a questão não está tanto na competência científica dos professores mas sim em como esta se combina com a capacidade didáctica do professor, em como estes seleccionam, sequenciam e estruturam didacticamente os conteúdos. Seleccionar conteúdos significa escolher os mais importantes nesse âmbito disciplinar, ajustá-los as necessidades formativas dos estudantes, as condições de tempo e recursos e organizá-los de maneira que sejam acessíveis aos estudantes e que lhes abram as portas a aprendizagens pós – universitárias. A sequência dos conteúdos, a forma como se organizam, tem grandes repercussões na qualidade de conhecimentos que os estudantes constroem e dizem respeito a ordem em que se introduzem e a relação que se estabelece entre eles.

Competência comunicativa

Segundo Alves (2002), genericamente e num quadro de interacção social, a competência comunicativa aparece associada a competência linguística.

Zabalza (2003b) sustenta que uma das características básicas de um bom professor, relativamente a competência comunicativa, está relacionada com o “fazer-se entender bem”, ou seja, com “deixar claro aquilo que quer explicar”. Uma pobre compreensão didáctica resulta sempre em consequências muito negativas para a aprendizagem dos alunos. Essa incidência negativa tem efeitos cumulativos que se projectam não somente sobre o próprio processo de aprendizagem, como também podem estender-se à auto estima do aluno, uma vez que este começa a pensar: “não sou capaz de entender essa matéria”.

Desenhar a metodologia e organizar as actividades

Esta competência inclui aspectos como a selecção do método, uma vez que as características próprias das disciplinas condicionam notavelmente a metodologia de acesso as mesmas. Por outro lado, as diversas modalidades de docência⁷ requerem exigências e condições metodológicas muito variadas. Esta competência inclui também a selecção, organização e desenvolvimento de tarefas instrutivas. As tarefas constituem unidades de actuação no processo de ensino e aprendizagem, para além disso, são também unidades integradoras, isto é, nelas estão presentes tanto os objectivos formativos como a actuação

⁷ Estamos nos referindo, por exemplo, aulas magistrais, aulas práticas, laboratoriais, trabalho de campo, trabalho autónomo, trabalho em grupo.

dos professores e dos alunos. Daí a sua grande vantagem de poderem ser analisadas sob uma perspectiva global, na qual se tomam em consideração os três vértices do processo formativo: o processo formativo no seu conjunto, os professores e os alunos (Zabalza, 2003b).

Interacção com os alunos

Esta é uma competência transversal já que as relações interpessoais constituem um componente básico das diversas competências. Alguns dos modelos de ensino universitário tentam “resgatar” a importância desta qualidade interactiva da docência que se foi perdendo progressivamente, a favor de uma perspectiva mais instrucional e descomprometida da dimensão formativa. Gerir hoje as relações interpessoais no ensino universitário implica considerar aspectos como turmas numerosas e estilo de liderança a assumir pelo docente, desde um estilo autoritário directivo, democrático participante até a um estilo mais passivo, ou ainda interactivo. Um estilo interactivo se caracteriza por três dimensões principais: sensibilidade do professor relativamente a maneira como responde as demandas dos seus alunos, autonomia que o professor concede aos seus alunos em termos de movimentos e tomada de decisões para definir o seu próprio itinerário da aprendizagem e estimulação que o professor exerce no processo, na forma como guia e dirige os alunos para os objectivos definidos (Zabalza, 2003b).

Tutorar

Se partirmos da ideia de Simão, Flores, Fernandes e Figueira (2008), em como cada vez é menos possível continuar a aceitar o papel do ensino superior como um mero adicionador de conhecimentos teóricos e científicos, a competência tutorial constituirá parte substancial do perfil profissional do docente universitário.

Os autores supracitados referem que os objectivos para a acção tutorial são: orientar o aluno no conhecimento da Universidade para uma maior integração no novo contexto universitário, informar o aluno sobre questões académicas e/ou profissionais, fomentar a participação do aluno nos diferentes âmbitos da vida universitária, reflectir sobre o desenvolvimento académico e pessoal do aluno e valorar a necessidade de apoio tutorial como instrumento de conhecimento e reflexão no processo de formação universitária. Se partirmos das definições oferecidas por estes autores – ao considerar a tutoria como uma

acção docente de orientação que visa promover e facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, afectiva, pessoal e social – podemos concluir que a tutoria também desempenha funções de tipo mais pessoal, vinculadas a problemas, situações ou expectativas pessoais dos estudantes. Daí que Zabalza (2003b) considere que a relação entre professor e estudante transcende, nestes casos, o marco da sua própria disciplina e o professor se converte em “formador” e “orientador” do estudante.

Avaliar

A avaliação constitui a parte da actividade docente que mais repercussão tem sobre os alunos. Algumas delas pouco tangíveis, como por exemplo as repercussões sobre a sua moral e auto-estima, motivação para a aprendizagem e na família, outras mais visíveis e objectiváveis, como as repercussões académico – administrativas ou económicas. Segundo Zabalza (2003b) avaliar é um processo que tem as suas regras e condições e que forma parte do currículo universitário, ou seja, do projecto formativo que cada instituição universitária desenvolve. Para o autor, avaliamos quando estamos em condições de estabelecer uma comparação entre a informação de que dispomos e os marcos de referência que regem a nossa acção: as normas, os critérios e os próprios indivíduos.

Tem sido consensual para os vários autores que as perspectivas sobre a aprendizagem⁸ influenciam a selecção das formas e instrumentos de avaliação, bem como a valoração que o professor atribui a própria avaliação.

Esta abordagem acerca de competências resume-se nas percepções de Pinto (2008), ao considerar que a mudança de paradigma, em que o objectivo da escola passou a ser mais o de produzir aprendizagem e menos o de dar instrução, em que o enfoque passou a ser a aprendizagem e não o ensino, exige do professor um novo conjunto de competências de natureza pedagógica. Decorrente da autonomia científica e pedagógica que caracteriza o ensino superior, os docentes não só devem decidir o que ensinar, mas também devem tomar decisões sobre a forma de ensino a adoptar, sobre a forma como os conteúdos da sua disciplina se relacionam com os conteúdos de outros domínios, sobre as situações de

⁸ Na literatura sobre Psicologia da Educação, distinguem-se, essencialmente, duas tendências: a perspectiva de aprendizagem como processo de memorização e reprodução da informação e a perspectiva de aprendizagem como um processo que implica a transformação do conhecimento e experiência em função da informação e das ideias novas que são apresentadas.

aprendizagem que quer construir e sobre os materiais pedagógicos mais adequados para os objectivos a atingir.

Biggs (2005) sugere que a rápida mudança no perfil profissional dos professores do ensino superior, até aqui de forte componente científica mas que, por crescentes desafios colocados por uma população estudantil com características sócio – culturais e etárias muito diversificadas, passou a ter de exhibir outras competências, nomeadamente de índole relacional e de intervenção, dentro e fora dos muros da instituição. Esta análise conflui para a de Formosinho (2009), ao considerar que a docência é uma actividade em que o professor é, para além de especialista numa área de saber, um profissional de desenvolvimento humano.

Arendt (2000), em alusão as competências do professor, faz uma curiosa observação, ao considerar que as competências do professor e a sua autoridade não devem ser entendidas como significando a mesma coisa. Ainda que não haja autoridade sem uma certa competência, esta, por mais elevada que seja, não poderá, jamais, engendrar a autoridade. A competência do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros. Mas a sua autoridade funda-se no papel de responsável pelo mundo. Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, queira abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir. Esta percepção da autora é compartilhada por Cabanas (2002) que recorda que a autoridade só se justifica pela necessidade e pela sua função de satisfazer necessidades como, por exemplo, a da liberdade.

3.3.3. Desenvolvimento profissional dos professores

À parte da consideração do desenvolvimento das competências que definem o perfil de um docente, Zabalza (2002) considera que, na actualidade, a docência universitária está ligada a três principais ideias: ao profissionalismo, que requer uma formação específica; a aprendizagem ao longo da vida, que pressupõe uma actualização constante; e a importância da qualidade docente na melhoria da aprendizagem. Todas essas ideias convergem para o que se denomina desenvolvimento do professor ou desenvolvimento profissional (Gonçalves, 2009; Graça, 2008; Marcelo, 2009; Zabalza 2002; Zabalza, 2003b), enquanto

processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências tanto formais, planificadas e conscientes, como informais. Representa, por isso, uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções, já que surge da prática diária, procurando sinergias entre as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional e as necessidades da instituição para uma melhoria da competência profissional, um aprofundamento do conhecimento de si próprio como pessoa, do seu papel na instituição, do contexto e da sua carreira. Portanto, o desenvolvimento profissional identifica-se como um processo de aprendizagem/crescimento, de cariz vivencial e integrador (Oliveira - Formosinho, 2009).

Ora, quando o centro da actividade de ensino é efectivamente a aprendizagem, assume-se que o desenvolvimento profissional contínuo dos professores devia ser uma prioridade, tanto para os professores como para os sistemas de educação. Os professores, tal como outros profissionais, precisam de actualizar as suas competências e os seus conhecimentos – no caso, as suas competências pedagógicas e o conhecimento do conteúdo (Sachs, 2007). No entanto, importa compreender o que contribui, na visão dos professores, para o compromisso com o desenvolvimento profissional e o que o condiciona (Graça, 2008), podendo considerar-se factores extrínsecos e factores intrínsecos, em função da etapa em que o professor se encontra.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a própria docência na Universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Neste contexto, o conceito de *desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior* aparece associado ao processo de confronto do docente relativamente as suas acções quotidianas com as produções teóricas, impondo-se-lhe a revisão das suas práticas e das teorias que as conformam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Segundo as autoras, as transformações das práticas docentes só se efectivam à medida que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da Universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

3.3.4. A Integração das NTIC na prática curricular no ensino superior

Segundo Fernández (2001), estamos em época de uma nova revolução educativa e a base dessa transformação que se impõe à escola está num novo paradigma tecnológico, sendo necessário compreender que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), no âmbito educativo, são “processos para serem desenvolvidos” e não “ferramentas para serem aplicadas”. Wiles e Bondi (2007) consideram mesmo que, assumir-se uma postura passiva de meros consumidores da tecnologia em nada otimiza os próprios esquemas de ensino e aprendizagem, que cada vez mais se pretendem interactivos e personalizados. Por esta razão, os mesmos autores referem que nos devemos questionar sobre o que é que nós podemos fazer, que não fazíamos antes, com toda essa nova tecnologia? Consequentemente, e segundo Fernández (2001), os professores universitários têm de enfrentar o repto para tomar controlo dos ditos processos e criar, imaginar, inventar ou produzir novas ideias, bens, serviços e aplicações, para sistematizar ou desenvolver processos existentes ou inéditos mediante a aplicação das NTIC, nos processos de aprendizagem e ensino nas suas aulas e fora delas. Isto significará obviamente uma transformação do campo educativo formal e informal em aspectos como nos modelos de ensino e aprendizagem, nas novas formas de circulação do conhecimento entre a educação formal e informal, na busca de informação e na forma de seleccioná-la e relacioná-la.

Wiles e Bondi (2007) defendem que devemos começar a converter o currículo num processo activo no qual os estudantes desenvolvem habilidades para “sobrevivência”, adaptação e criatividade. Segundo, Zabalza (2003b), a actuação dos docentes na Universidade não deve considerar que os estudantes já vêm com uma certa “alfabetização tecnológica”⁹, pelo contrário, seria muito mais oportuno organizar o próprio currículo universitário de forma que gradualmente se garanta que todos os estudantes possuam conhecimentos e habilidades básicas para rentabilizar, na sua própria formação, o uso das novas tecnologias. Convém que as novas tecnologias não sejam confinadas num espaço onde sejam tratadas isoladamente, mas sim que diversas disciplinas as incorporem como elemento habitual de trabalho.

⁹ Entendida pelo autor como a aprendizagem dos meios tecnológicos e o domínio básico do seu uso.

Duarte (2008) – concordando com Biggs (1999) – considera que uma aprendizagem de profundidade, ao contrário de uma aprendizagem superficial, envolve a construção de um conhecimento das matérias mais compreensivo, personalizado, duradouro e transferível, concorrendo para esse efeito uma abordagem de profundidade, a qual combina a motivação intrínseca com a estratégia de profundidade. Segundo o autor, neste contexto teremos de reconhecer que o entusiasmo com o qual os estudantes aderem às NTIC resulta em motivação intrínseca para as tarefas onde estes recursos são utilizados. No entanto, algumas opiniões nos alertam para o facto de as NTIC, em si só, não conduzirem automaticamente a uma abordagem de profundidade (DeJong, 1994), nem significarem mudanças nas concepções e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, destacamos duas principais opiniões:

- Não são os recursos educacionais que determinam o tipo de aprendizagem realizada mas sim o contexto em que aqueles são utilizados (Laurillard, 1993).
- Nenhum recurso tecnológico educacional, por mais útil que seja, pode resolver os problemas fundamentais da educação (Ramsden, 1992).

A primeira opinião reflecte uma preocupação relativamente à necessidade de adequação dos contextos de ensino. Laurillard (1993) sustenta que, se por um lado os recursos TIC são importantes, o contexto em que estes são utilizados é ainda mais importante. Portanto, os materiais educativos tecnológicos mais desenvolvidos irão falhar nos seus propósitos, se o contexto de ensino¹⁰ falhar.

Está subjacente, na segunda dessas opiniões, que as NTIC, em si só, não podem mudar a forma como os professores encaram e praticam o ensino. Segundo Ramsden (1992), utilizando adequadamente estes recursos tecnológicos, o mínimo que podemos fazer é tentar não reforçar os erros pedagógicos existentes.

Tem-se referido com frequência que as NTIC devem supor um avanço real no enriquecimento e actualização dos procedimentos de ensino e aprendizagem em todas as disciplinas; uma superação da visão tradicional da escola enquanto lugar onde o conhecimento é transmitido por um professor usando um texto, num contexto isolado, com métodos meramente expositivos, para dar lugar a uma nova visão de comunidade de

aprendizagem em rede, onde todos têm acesso a uma grande quantidade de fontes de informação, num lugar de colaboração e de aprendizagem baseada na exploração e inquisição. Esta visão supõe que, os professores e entidades responsáveis pela elaboração do currículo, concebam as tecnologias tal como elas são, ou seja, um meio de ensino e de aprendizagem novo e que, efectivamente, devem facilitar um estilo de aprendizagem horizontal, onde professores e alunos constroem conjuntamente, novas oportunidades de aprendizagem que sirvam para ampliar o seu espectro de experiências de aprendizagem (Fernández, 2001; Wiles & Bondi, 2007; Zabalza 2003b).

¹⁰ Entenda-se o contexto de ensino numa visão ampla, como referência a provisão de qualquer tipo de suporte que capacitará os estudantes a alcançarem o máximo de benefícios do seu estudo.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

4.1. Natureza do estudo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), qualquer investigação realiza-se sob um paradigma, tido como um conjunto aberto de asserções, conceitos, ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação. Tendo em conta as questões de investigação levantadas bem como os objectivos definidos, o presente estudo inscreve-se no paradigma qualitativo (Carmo e Ferreira, 2008; Sampieri, Collado & Lucio, 2006), já que não procurou, em primeira instância, quantificar os dados recolhidos para testar hipóteses com vista a generalização dos resultados e estabelecimento de padrões de comportamento. O estudo se orientou, fundamentalmente, para a exploração e compreensão das concepções e práticas que os professores têm relativamente ao currículo, seus elementos, dimensões, bem como o papel que estes têm na dinâmica curricular, assim como perceber que avaliação os estudantes finalistas fazem do currículo que viveram, em termos de efectividade relativamente a sua prática.

Neste contexto, o estudo qualitativo que melhor se coaduna para responder às nossas questões e objectivos é o estudo descritivo (Fortin, 2003), com intenções analíticas e de certa forma interpretativas. Este tipo de estudo centra-se em colectar dados que mostrem um evento, uma comunidade, um fenómeno ou situação no contexto em que ocorre, ou seja, como as pessoas se comportam e actuam, o que pensam e quais são as suas atitudes (Sampieri *et al.*, 2006). A finalidade principal do estudo descritivo é fornecer uma caracterização precisa das variáveis envolvidas num estudo ou acontecimento (Fortin, 2003; Freixo, 2009). Portanto, este tipo de investigação implicará estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação (Carmo e Ferreira, 2008).

4.2. Participantes

Segundo Sampieri *et al.* (2006), para um enfoque qualitativo considera-se que os participantes são uma unidade de análise, por exemplo um grupo de pessoas, contextos, eventos, factos e comunidades, sobre o(a) qual deverão ser colectados dados. Fraenkel e Wallen (2008) consideram mesmo que em investigações qualitativas a selecção dos participantes do estudo é, tipicamente, intencional. Nessa perspectiva, a selecção dos participantes para este estudo foi não – casual, por conveniência (Fraenkel & Wallen, 2008; Hill & Hill, 2008; Mertens, 1997). Atendendo a isto e tendo em conta também a facilidade de acesso aos docentes, participaram do estudo os professores do Departamento de Ciências da Natureza (Biologia e Geografia), os quais constituíram o grupo alvo do estudo. No entanto, mesmo não integrando o grupo alvo do estudo, uma vez que o foco desta pesquisa são as concepções sobre o currículo e as práticas lectivas apenas dos professores, pretendemos recolher informações dos estudantes finalistas deste Departamento, tanto do regime diurno como do regime pós laboral do ano lectivo 2010, unicamente como subsídio na caracterização das práticas lectivas dos seus professores e como elas se reflectem na sua prática enquanto professores.

Embora este tipo de amostragem inclua o risco de não oferecer garantia de representatividade do universo (Fraenkel & Wallen, 2008) e portanto os resultados não poderem ser generalizáveis para a população (Mertens, 1997) – neste caso, o total de professores do ISCED – julgamos que o grupo de participantes seleccionados serviu para a consecução dos objectivos desta investigação, além de que, segundo Almeida e Freire (2003), o carácter representativo de uma amostra deve colocar-se sempre em termos relativos.

4.3. Materiais de recolha de dados

Como se mencionou no ponto anterior, embora o estudo esteja inscrito, fundamentalmente, no paradigma qualitativo, fez-se recurso a técnicas quantitativas simples de recolha e tratamento de dados. Essa posição encontra respaldo em Sousa (2009) e Carmo e Ferreira (2008), ao considerarem a possibilidade de uma triangulação metodológica, entendida como o uso de diferentes métodos e técnicas para estudar um dado problema, comparando os resultados mediante convergências e divergências. Segundo os mesmos autores, a lógica da triangulação é que cada método revela diferentes aspectos da realidade empírica e consequentemente devem utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade. Assim sendo, os materiais de recolha de dados utilizados no estudo foram: i) questionários; ii) entrevistas; iii) diário de investigação. De seguida passamos à explicação detalhada de cada um destes materiais.

4.5.1. Questionários

Esta técnica tem como principal vantagem a de permitir abranger um maior número de participantes (Denscombe, 1998; Hill & Hill, 2008; Pardal e Correia, 1995). Nesta investigação, recorreu-se aos questionários para recolha de dados junto aos professores das duas Repartições (Biologia e Geografia) e também junto aos estudantes finalistas destes dois cursos. Aplicado aos professores, esta técnica forneceu informação sobre:

- A que aspectos os professores associam o currículo;
- Quais os elementos orientadores da actividade dos professores que estes consideram necessários para constar dos currículos dos seus cursos e dos programas das suas disciplinas;
- Quais são as práticas curriculares dos professores, em termos de gestão dos currículos e particularmente em termos de contextualização dos programas das suas disciplinas.
- O grau de satisfação dos professores relativamente aos elementos constantes dos currículos dos cursos e dos programas das disciplinas que leccionam.

Por outro lado, permitiu obter o parecer dos professores sobre sugestões a considerar nos currículos e particularmente nos programas das suas disciplinas.

A tabela 2 apresenta a grelha de “Objectivos – Questões” do questionário aplicado aos professores, o qual se encontra no Anexo 1, página 110.

Tabela 2. Organização do questionário aplicado aos professores

Objectivos	Categorias	Sub - categorias	Questões
Caracterizar a valorização profissional dos docentes	1. Dados profissionais	Situação académica	1
		Situação profissional/valorização profissional	3,5
		Cargos desempenhados no Sistema Educativo	4
Identificar as percepções dos docentes sobre o seu desenvolvimento profissional	2. Desenvolvimento profissional	Entraves/dificuldades do desempenho profissional	6
		Formação contínua	2
Caracterizar as concepções e conhecimentos que os docentes têm sobre gestão curricular e sobre as suas atribuições no processo	3. Concepções no âmbito do desenvolvimento curricular	Definições de currículo	7
		Concepções sobre a gestão curricular	8,13.1
		Avaliação em relação aos currículos	11,12
		Concepções sobre o seu papel e atribuições na gestão curricular	8
Caracterizar as práticas lectivas	4. Caracterização das práticas lectivas/curriculares dos professores	Familiarização com os currículos	9, 9.1,10
		Gestão do programa da disciplina	13, 13.2, 14
		Planificação do processo de ensino e aprendizagem	15
		Estratégias de ensino – aprendizagem	16
		Critérios de avaliação	17

Julgámos importante conseguir uma caracterização, embora sumária, da situação profissional dos docentes, da realização/valorização do ponto de vista académico e profissional que sentem (Categoria 1), bem como das suas percepções sobre o seu desenvolvimento profissional (Categoria 2), uma vez que estes aspectos estão intimamente relacionados com as questões de investigação definidas neste estudo.

Com as questões da Categoria 3, incidimos directamente sobre as concepções curriculares, perseguindo respostas para a primeira questão de investigação desse estudo. A Categoria 4 focaliza aspectos que nos permitiram caracterizar, de modo geral, as práticas lectivas/curriculares dos professores, articulando-se assim com a segunda questão de investigação.

Para Pardal e Correia (1995) uma técnica como o questionário deve ser, regra geral, sujeita a uma validação para conferir o seu rigor, clareza e adequação aos objectivos da investigação e à população a que se destina. Neste contexto, se procedeu a uma validação interna e externa, tanto do questionário aplicado aos professores, como do questionário aplicado aos alunos. A validação interna foi feita por dois especialistas da área, pertencentes ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. A validação externa consistiu na aplicação do questionário a dois grupos – professores e alunos – que não integraram o grupo alvo desta investigação. Esta fase visou não só avaliar o grau de clareza, objectividade e precisão das questões dos questionários, como também avaliar até que ponto estas questões permitiriam atingir os objectivos definidos para o estudo.

Aplicado aos estudantes finalistas dos cursos de Biologia e Geografia, tanto do regime diurno como do regime pós – laboral, o questionário serviu para identificar qual é a sua percepção sobre a ligação do currículo que viveram no ISCED do Lubango e o seu contexto e prática enquanto professores. Portanto, mesmo não constituindo o grupo alvo do estudo, as informações que recolhemos deste grupo serviram-nos de subsídio na caracterização das práticas lectivas dos seus professores no ISCED e em como estas se reflectem na formação e prática dos formandos.

A tabela 3 apresenta a grelha de “Objectivos – Questões” do questionário aplicado aos alunos finalistas, o qual se encontra no Anexo 2, página 118.

Tabela 3. Organização do questionário aplicado aos alunos finalistas

Objectivos	Categorias	Subcategorias	Questões
Caracterização geral e profissional	Dados pessoais e profissionais	Informações gerais	I, 1
		Actividade profissional actual/Motivação da escolha	1, 3
		Tempo de serviço	2
Identificar a relevância do currículo vivido na escolha e na actividade profissional actual	Interligação currículo vivido relativamente a actividade actual	Vinculação do currículo vivido à escolha da actividade profissional	4
		Vinculação do currículo vivido às exigências da actividade profissional	5
	Identificação da relação entre a prática lectiva dos docentes do ISCED com a prática lectiva dos estudantes finalistas enquanto professores	Avaliação das práticas lectivas dos seus docentes	6
		Reflexo na sua prática lectiva enquanto professores	6

4.5.2. Entrevistas

As entrevistas são um dos métodos de recolha de dados mais difundido em investigações educacionais. Constituem formas especializadas de comunicação entre os sujeitos tendo em conta um objectivo específico agregado a uma determinada temática (Anderson & Arsenault, 2002), o que inclui um alto nível de precisão, focalização, fidedignidade e validade (Goode & Hatt, 1979).

Foram dirigidas entrevistas aos chefes das Repartições de Biologia e Geografia, numa fase posterior à aplicação do questionário aos professores, permitindo:

- Aprofundar alguns aspectos de interesse para a investigação, identificados a partir do questionário aplicado aos professores;
- Apurar as suas percepções e interpretações sobre os currículos vigentes nas suas Repartições;

- Obter um quadro geral sobre a gestão curricular a nível das Repartições, bem como a articulação/colaboração entre os docentes das mesmas.

Com vista a alcançar os objectivos supra mencionados, optou-se por conduzir entrevistas semi-estruturadas, em que se procurou, igualmente, explorar outros aspectos realçados pelos entrevistados. Portanto, as entrevistas foram feitas com base num guião orientador, o qual foi utilizado de forma flexível, podendo ser alterada a ordem das questões e até serem incluídas novas questões. Antes da realização de cada entrevista, apresentou-se claramente os objectivos perseguidos pelo estudo, bem como as questões previamente elaboradas, de modo a familiarizar o entrevistado com os assuntos a tratar.

4.5.2.1. Caracterização do guião utilizado

No primeiro momento, fez-se a legitimação da entrevista, despertando a atenção do entrevistado para a importância da sua contribuição na investigação e assegurando o carácter confidencial das suas respostas. Ao mesmo tempo, deu-se possibilidade ao entrevistado de esclarecer dúvidas objectivando diminuir algum constrangimento.

As questões das entrevistas estiveram organizadas em quatro blocos temáticos, que a seguir descrevemos sumariamente.

A) Bloco I – Caracterização dos currículos vigentes

A questão central deste bloco referiu-se à avaliação do chefe da Repartição relativamente aos currículos actuais e teve como objectivo identificar as principais inovações e debilidades destes em comparação com os anteriores.

B) Bloco II – Familiarização do colectivo de professores com os currículos

Através das questões inseridas neste bloco pretendeu-se compreender, em primeiro lugar, como a Repartição tem velado para que os docentes conheçam, efectivamente, os currículos. Objectivou-se também recolher elementos concernentes a criação de espaços de reflexão colectiva, a nível da Repartição, sobre os currículos e programas vigentes.

C) Bloco III – Acção supervisiva do chefe da Repartição na gestão dos programas das disciplinas.

Este bloco temático teve como objectivo averiguar os mecanismos de que a Repartição se socorre para acompanhar e, de algum modo, regular a actividade dos professores, especificamente em termos de gestão dos programas das suas respectivas disciplinas.

D) Bloco IV – Participação dos professores na dinâmica da Repartição.

O objectivo deste bloco consubstanciou-se na caracterização do tipo de interacção entre o colectivo de professores e a Repartição, baseando-se no grau de participação destes na dinâmica e na gestão das questões da Repartição.

Na parte final da entrevista, sugeriu-se ao entrevistado que tecesse algumas considerações sobre a importância da investigação em gestão curricular, tendo em conta o momento particular da história do ISCED do Lubango.

O guião orientador das entrevistas aos chefes das Repartições encontra-se no Anexo 3, página 122.

4.5.3. Diário de investigação

Este recurso consistiu em anotações feitas pela investigadora no decurso da aplicação dos questionários e entrevistas aos participantes. Referem-se àqueles momentos em que alguns participantes, espontaneamente, se propunham fazer comentários sobre qualquer um dos aspectos relacionados com as questões dos questionários ou entrevistas e até sobre algumas questões que não estavam contempladas no questionário, mas que eram colaterais e pertinentes, na perspectiva dos participantes. Estas anotações, embora resultantes de momentos e conversas fortuitas, revestiram-se de grande importância ao fornecerem elementos de “contextualização” das respostas dadas nos questionários e entrevistas. Não condicionámos os resultados obtidos por estas duas técnicas às anotações feitas no diário, pelo contrário, os detalhes, as percepções e todas as informações anotadas foram sendo incorporadas no âmbito da análise e discussão dos resultados o que apenas incrementou riqueza dos dados recolhidos.

4.6. Técnicas de tratamento de dados

Tal como referem Fraenkel e Wallen (2008), existe uma variedade de formas para colectar dados, mas a sua apresentação apenas é possível de três maneiras: por palavras, por números e algumas vezes por gráficos ou organigramas que reflectam padrões ou descrevam relações entre variáveis. Nesta investigação, tendo em conta o tipo de dados recolhidos, recorreremos às seguintes técnicas para o seu tratamento e apresentação:

Análise de frequência simples

A essência de uma descrição estatística de dados é a distribuição de frequência ou tabulação, ou seja, quantas vezes um determinado aspecto (atributo apresentado em forma de classe) é referenciado (Anderson & Arsenault, 2002; Goode & Hatt, 1979). Para esta investigação, isto significa que os dados obtidos a partir dos questionários mereceram um tratamento estatístico simples, fazendo a sua apresentação por distribuição de frequências (Fraenkel & Wallen, 2008).

Análise de conteúdo

Para Berelson (*op. cit.* Carmo & Ferreira, 2008), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação. Ainda segundo Carmo e Ferreira (2008), a análise de conteúdo inclui a descrição (enumeração resumida após tratamento das características do texto), e a interpretação (o significado atribuído a essas mesmas características). No entanto, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. Quivy e Campenhoudt (2008) consideram que os métodos de análise de conteúdo agrupam-se correntemente em duas categorias: métodos qualitativos e métodos quantitativos e, para além das características de uns e outros não serem tão nítidas, geralmente os procedimentos recorrem tanto a uns como a outros. A análise de conteúdo é uma técnica que foi-nos extremamente valiosa para a análise dos dados obtidos pelas entrevistas.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

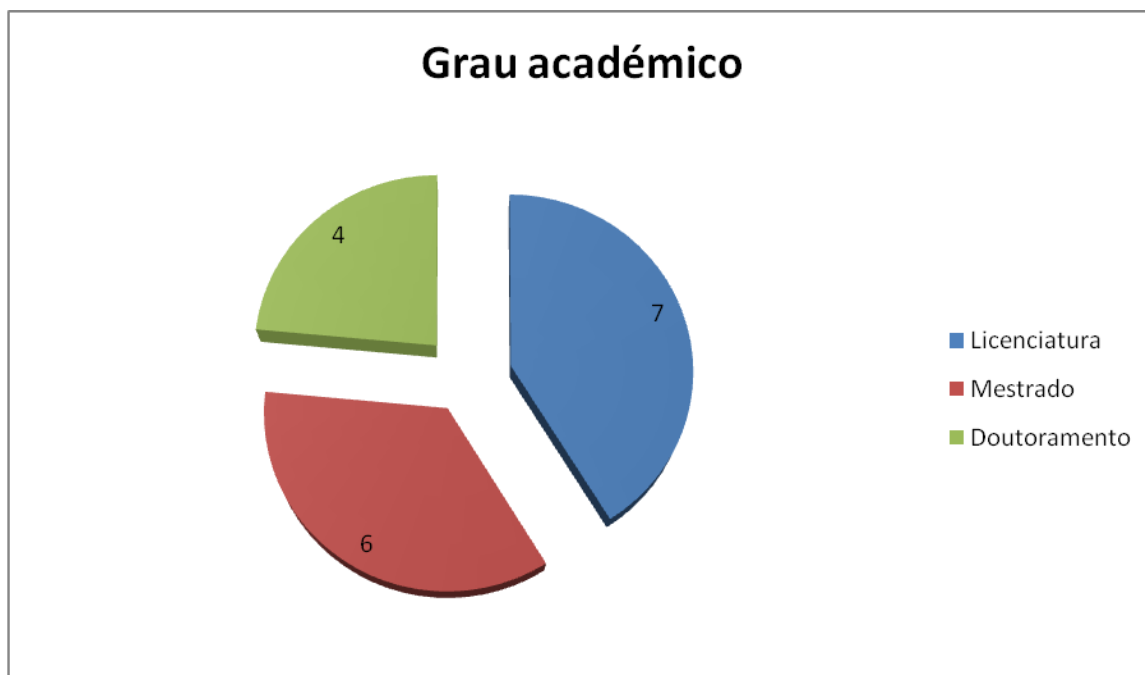
5.1. Apresentação, análise e discussão dos resultados do inquérito junto aos professores

A apresentação dos resultados foi feita, essencialmente, de duas formas: por tabelas e por gráficos. Os formatos adoptados para estes dois instrumentos são variáveis, objectivando um maior grau de clareza possível para melhor compreensão da informação.

5.1.1. Análise dos resultados do questionário aplicados aos professores

Tal como explicitamos na parte introdutória do trabalho, participaram deste estudo os professores das Repartições de Biologia e Geografia, totalizando 17 professores. O gráfico 1 refere o grau académico dos mesmos.

Gráfico 1. Grau académico dos professores participantes



Relativamente à área de formação académica, 13 professores referiram Ciências da Educação – Opção Biologia ou Geografia. Os restantes indicaram uma formação académica não relacionada com Ciências da Educação, nomeadamente Medicina Veterinária (2), Mineralogia e Cristalografia (1) e Genética (1).

No que concerne à formação especializada, 5 professores mencionaram não possuir qualquer formação especializada. Do total de professores que afirmou possuir formação especializada, apenas 3 o fizeram numa área atinente à Educação.

O gráfico 2 diz respeito ao enquadramento dos professores relativamente à carreira docente universitária e pode-se notar uma certa heterogeneidade no seio deste colectivo docente.

Gráfico 2. Situação profissional dos professores participantes

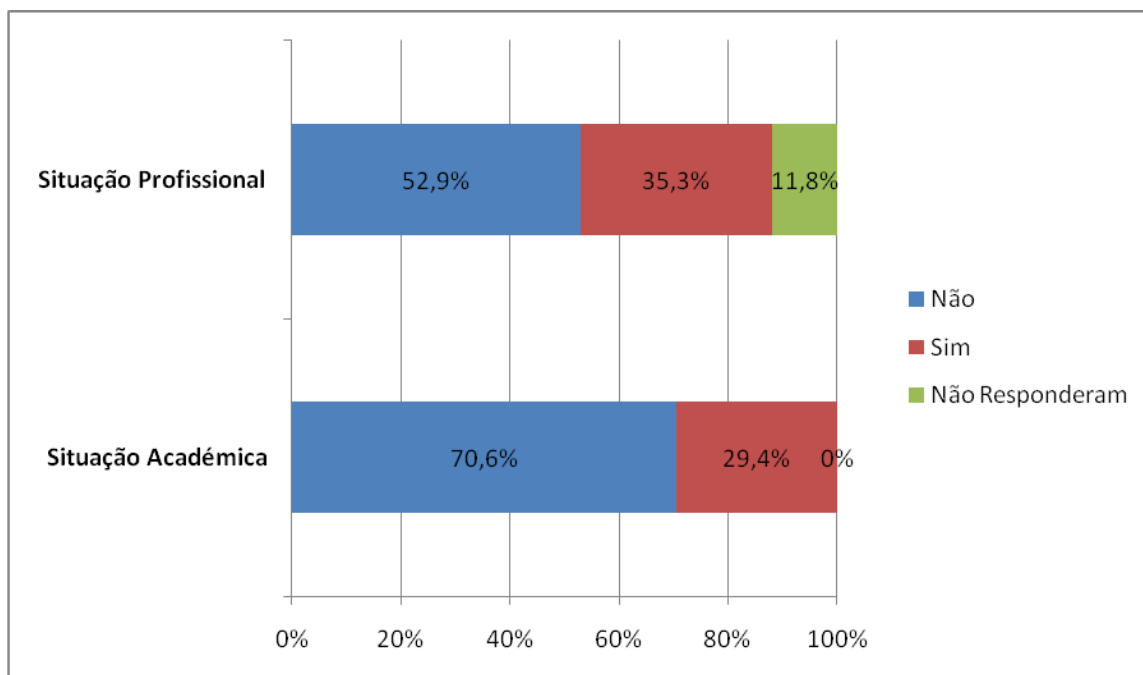


Já quanto à ocupação de cargos de chefia, 10 referiram não ocupar qualquer outro cargo na instituição para além da docência. No entanto, 7 professores indicaram a ocupação de cargos de direcção, entre os quais os cargos de Vice – Decano, chefe de Departamento e chefe de Repartição.

Esta heterogeneidade no colectivo de docentes do Departamento de Ciências da Natureza, em termos de formação académica e de enquadramento profissional, representa diferentes modos de actuação, diferentes percepções, uma diferenciação que, tal como Formosinho (2009) explicita, pode relacionar-se com factores como: diversidade de capacidades, interesses, motivações, personalidade de cada um, as diferentes experiências profissionais e formação contínua, ou seja, as diferentes oportunidades de formação e as diferentes vontades de se educar permanentemente.

Foi neste sentido que julgámos pertinente conseguir uma avaliação sobre o sentimento de estabilidade deste grupo de participantes, tanto relativamente à sua situação académica como à sua situação profissional. Os resultados estão apresentados no gráfico 3.

Gráfico 3. Grau de estabilidade dos professores quanto à situação académica e profissional



Da leitura e análise do gráfico 3 e, de uma maneira geral, os valores revelam que os professores não se sentem estabilizados tanto com a sua situação académica (70,6%), como com a sua situação profissional (52,9%). Disto se infere a necessidade sentida pela maioria dos professores, no sentido da continuação das suas formações académicas e progressão relativamente à carreira docente universitária. Segundo Zabalza (2002), um aspecto que afecta significativamente a dimensão pessoal dos docentes – ou seja, a sua satisfação ou insatisfação no trabalho, a desmotivação, a implicação e compromisso pessoal próprio da docência, entre outros – é o seu itinerário pessoal e profissional, o qual está condicionada ao tipo de possibilidades de formação e promoção que se lhes oferece. A necessidade de continuação da formação é uma resposta aos prementes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, à condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Gonçalves, 2009; Meirinhos, 2006).

Neste sentido, identificamos as principais dificuldades deste grupo de professores relativamente à continuação da sua formação académica, tal como sintetiza a tabela 4.

Tabela 4. Principais dificuldades na continuação da formação académica dos professores

Principais entraves na continuação da formação académica e profissional dos professores	Frequência	Percentagem
a) Poucas oportunidades criadas pela instituição para frequentar cursos, acções de formação ou outro.	6	35,3%
b) Tendo em conta o ritmo e grau de exigência das suas actividades na instituição (docência e outras) não encontra tempo para prosseguir com a sua formação.	2	11,8%
c) Insuficientes recursos financeiros para cobrir com as despesas da sua formação.	3	17,6%
d) Falta de incentivo da instituição, do Departamento, dos colegas, para frequência de cursos, acções de formação ou outro.	0	0%
e) Frustração pessoal e idade avançada.	2	11,7%
f) Não responderam.	4	23,5%
Total	17	100%

O facto de a maioria dos inquiridos (35,3%) ter apontado para as poucas oportunidades criadas pela instituição para frequentar cursos e acções de formação revela que os professores atribuem grande responsabilidade à instituição relativamente ao suporte da continuação da sua formação académica e desenvolvimento profissional. Não obstante, apercebemo-nos durante o diálogo que fomos tendo com alguns participantes, e dos quais tomámos nota no diário de investigação, que cada vez mais aumenta a preocupação e interesse em continuar a formação académica e que alguns professores se encontravam, naquele momento, frequentando cursos de mestrado e doutoramento em universidades estrangeiras. Flores, Simão, Rajala, e Tornberg (2009) advertem que, embora o processo de autoformação seja uma responsabilidade, em primeira instância, individual, é necessário que a instituição proporcione apoio e a orientação/assistência aos seus docentes no sentido da continuação da sua formação académica/profissional. Segundo Zabalza (2002), quando tal não acontece o reflexo pode ser visível nas concepções e práticas incorrectas sobre o que significa exercer docência na Universidade e no estancamento dos professores nas primeiras fases do seu crescimento profissional.

Sobre a gestão curricular, procurámos identificar os elementos a que os professores associam o currículo. Nesta questão apenas se registou uma única abstenção e embora as 16 definições apresentadas se caracterizassem por uma certa singularidade, estas podem ser condensadas nas seguintes categorias, organizadas em função de elementos comuns:

1º Conjunto de disciplinas de um curso: (5)

2º Conjunto de orientações e procedimentos do processo de ensino e aprendizagem: (5)

3º Conjunto de conhecimentos e habilidades de um curso: (2)

4º Planos e programas oficiais de um curso: (2)

5º Conjunto de conteúdos e metas do processo de ensino e aprendizagem: (1)

6º Programação da formação académica: (1)

As definições apresentadas pelos participantes podem estar relacionadas, em parte, com a apreciação que estes fazem sobre os planos curriculares¹¹ disponíveis nas Repartições e que consistem numa sequência de disciplinas, distribuídas pelos diversos anos do curso. A tendência em associar o currículo unicamente ao conjunto de disciplinas ou aos programas (conteúdos) tem sido contrariada pelos autores citados neste trabalho. A ideia central está muito bem apresentada por Davies (2000), ao considerar que o currículo não é nem pode ser encarado como uma mera listagem de conteúdos, ainda que tal listagem deva fazer parte do currículo. Ou seja, por mais bem organizados, seleccionados e articulados que sejam tais conteúdos, o importante no currículo não reside neles isoladamente, mas sim na sua relação com os objectivos gerais da educação para um certo nível de ensino, os objectivos gerais de um curso especificamente e a metodologia de ensino e avaliação. Portanto, mais do que pensarmos nos conteúdos, é necessário pensarmos na sua articulação coerente com as várias dimensões do processo de ensino e da aprendizagem escolar.

Quanto ao objectivo ou função de um currículo, das 8 definições que referiram estes aspectos identificamos duas vertentes:

- Formação/especialização do indivíduo num curso: (4)

- Organização/orientação do processo de ensino e aprendizagem: (4)

No que concerne aos papéis da instituição (Departamento) e do docente relativamente à gestão do currículo, identificámos algumas percepções, tal como mostra a tabela 5.

¹¹ Os planos curriculares dos cursos de Biologia e Geografia encontram-se nos Anexos 4 e 5, páginas 125 e 129.

Tabela 5. Percepções dos participantes sobre os papéis da instituição e dos docentes na gestão curricular

Sobre a gestão curricular	Discordo		Concordo		Sem Opinião	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
a) A gestão curricular é da exclusiva competência das direcções dos Departamentos e não dos docentes.	13	76,5%	3	17,7%	1	5,9%
b) O professor no Ensino Superior tem autonomia suficiente para não necessitar recorrer as orientações curriculares nem aos programas definidos superiormente.	16	94,1%	0	0	1	5,9%
c) A gestão curricular é um processo partilhado de tomada de decisões e orientado para as finalidades das aprendizagens pretendidas.	0	0	16	94,1%	1	5,9%
d) O currículo é um documento oficial de cumprimento taxativo e obrigatório, tanto para a instituição como para os docentes, em todas as salas de aulas.	4	23,5%	10	58,8%	3	17,6%
e) A instituição deve assegurar-se de que os seus docentes conheçam as disposições curriculares definidas superiormente, mas deve juntamente com os docentes, proceder a ajustes e adaptações dos mesmos desde que bem contextualizadas.	0	0	16	94,1%	1	5,9%
f) A gestão curricular é inerente a qualquer prática docente, variando de instituição para instituição e de docente para docente.	9	52,9%	5	29,4%	3	17,6%
g) Ao professor caberá o cumprimento/execução das disposições curriculares, mediante as orientações dadas no programa da sua disciplina e a instituição deverá velar para que tal suceda.	0	0	16	94,1%	1	5,9%

Apresentaram-se, essencialmente, duas perspectivas: uma que atribui a estes agentes (professores e instituição) um papel passivo, baseado na execução do currículo e/ou programa e outra, pelo contrário, que implica a participação activa mediante a tomada de decisões partilhada e especificações de cada contexto. Por um lado, a maioria dos professores discordou de uma gestão curricular da exclusiva competência das direcções dos Departamentos e não dos docentes (76,5%), aceitando que a gestão curricular é um processo partilhado de tomada de decisões e orientado para as finalidades das aprendizagens pretendidas (94,1%). No entanto, uma percentagem significativa dos

inquiridos concordou com a afirmação de que o currículo é um documento oficial de cumprimento taxativo e obrigatório, tanto para a instituição como para os docentes, em todas as salas de aulas (58,8%) e que ao professor caberá o cumprimento/execução das disposições curriculares, mediante as orientações dadas no programa da sua disciplina e que a instituição deverá velar para que tal suceda (94,1%). As tendências actuais sobre a gestão curricular, embora admitam um certo nível de centralidade curricular que garanta a homogeneidade quanto as linhas directrizes básicas, evidenciam a necessidade de flexibilidade dos currículos, atendendo ao próprio dinamismo dos diversos contextos do ensino universitário (Morgado, 2005; Zabalza, 2003b).

A gestão curricular implica, para o professor, o conhecimento sobre o próprio currículo. Neste contexto, questionámos os professores se alguma vez já tinham tido acesso aos currículos, tal como mostra o gráfico 4.

Gráfico 4. Contacto com os currículos dos cursos em que os professores leccionam



A preocupação das Repartições (Biologia e Geografia) em dar a conhecer aos professores os currículos no início das actividades lectivas foi a principal via (56,3%) apontada pelos professores para o acesso a estes documentos. Já 31,3% do grupo participante referiu o seu próprio interesse pelo currículo como motivo para solicitar o documento ao chefe da Repartição. Nesta questão registou-se 12,5% de abstenção. Uma das anotações que fizemos

no diário de investigação consistiu no parecer de um dos participantes, durante uma conversa com a investigadora acerca dessa questão, em que este considerava que provavelmente poucos são os professores que realmente conhecem o currículo, tendo em conta que o documento disponível nas Repartições apenas refere um conjunto de disciplinas, ordenadas por ano académico e o regime de precedência entre elas, o que não pode, por si só, ser assumido como currículo.

Na sequência, questionamos os professores acerca do momento em que sentem necessidade de ter acesso ao currículo (tabela 6). A opinião do grupo esteve assim dividida: 70,6% considerou que apenas sente necessidade de ter acesso ao currículo sempre que se oficializam novos currículos resultantes de reformas curriculares e 29,4% afirmou que sente necessidade de acesso ao currículo durante o ano lectivo, para ajudar a adequar os conteúdos e actividades planificadas na sua disciplina relativamente ao que se persegue no currículo do curso.

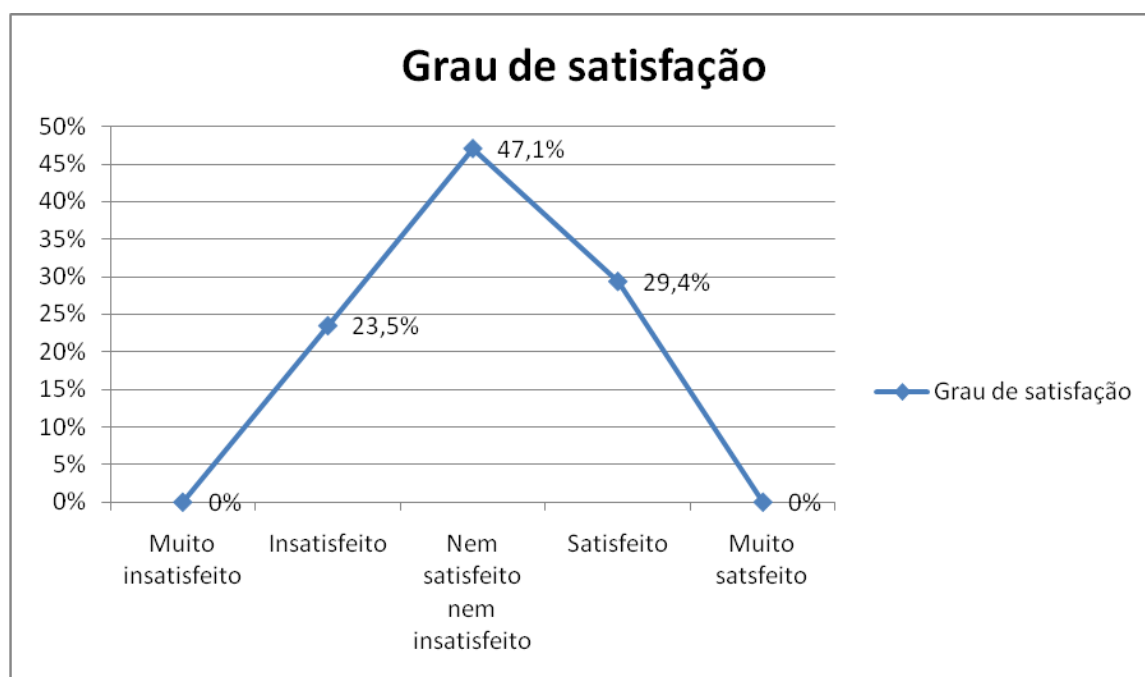
Tabela 6. Opinião dos professores acerca do momento em que sentem necessidade de acesso aos currículos

Em que momento sente necessidade de acesso ao currículo?	Frequência	Percentagem
a) Sempre que se oficializam novos currículos, resultantes de reformas curriculares.	12	70,6%
b) Durante o ano lectivo completo, para ajudar a adequar os conteúdos e actividades planificadas da sua disciplina relativamente ao que se persegue no currículo do curso.	5	29,4%
c) Nunca senti necessidade de aceder ao currículo do curso, unicamente cingo-me ao programa da minha disciplina.	0	0
d) Não costumo dirigir a minha actividade lectiva segundo o currículo ou programas porque neste nível de ensino o docente goza de grande autonomia.	0	0
Total	17	100%

Estes resultados parecem sugerir que os professores não consideram que a sua actividade lectiva possa ser desenvolvida independentemente das orientações curriculares, mesmo que se admita que o ensino superior supõe alguma autonomia do docente. Por outro lado, o contacto pouco frequente dos professores com o currículo indica também que estes não estão devidamente familiarizados com os currículos, o que contraria a ideia de que cada professor não deve cingir a sua atenção e esforço unicamente ao programa da sua disciplina, mas que deve procurar articular e garantir que a sua disciplina esteja contribuindo para um projecto formativo maior que é o currículo do curso.

Na avaliação do grau de satisfação dos professores quanto aos elementos constantes dos currículos, já que este é um aspecto importante para o êxito do programa educacional de uma instituição universitária (Zabalza, 2003b), a maioria declarou-se nem satisfeita nem insatisfeita, como mostra o gráfico 5.

Gráfico 5. Grau de satisfação dos professores quanto aos currículos



Estes resultados sugerem duas leituras: i) não há um conhecimento cabal dos currículos vigentes, interpretação sustentada pelo constatado na questão anterior; ii) os currículos vigentes actualmente não apresentam grandes alterações e inovações comparativamente aos currículos anteriores.

Neste contexto, inquirimos os professores acerca dos elementos que consideram que deveriam constar e/ou estar devidamente explicitados nos currículos. Emitiram-se as seguintes opiniões:

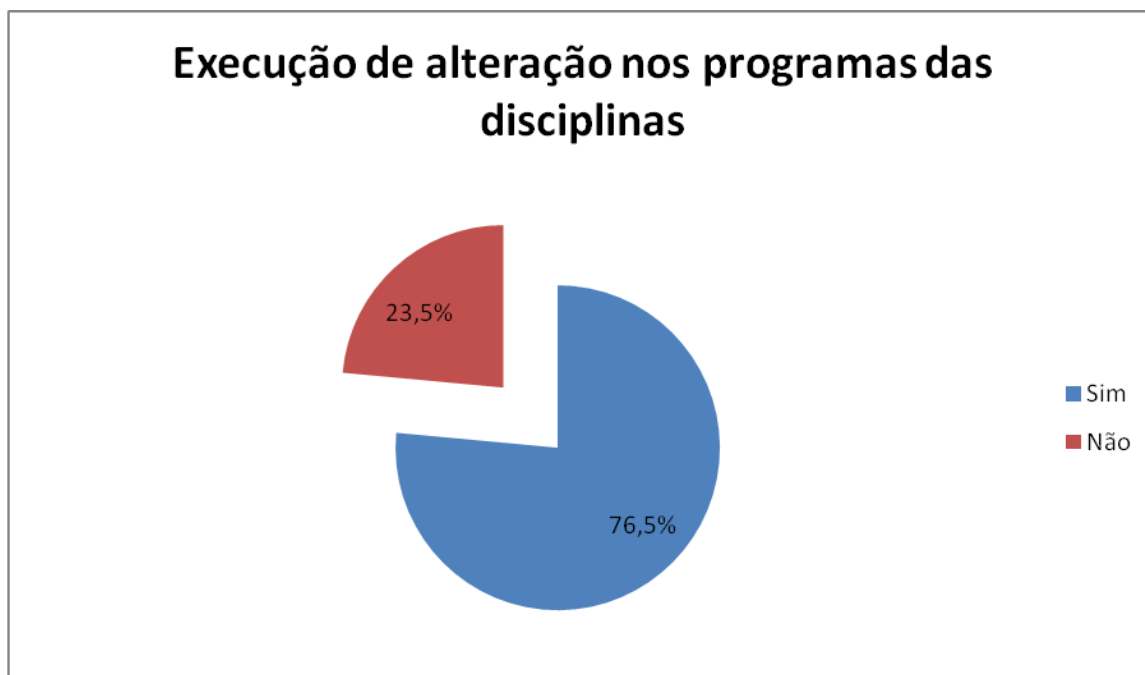
- Temáticas actuais;
- Articulação entre as disciplinas, fundamentalmente em termos do regime de precedências;
- Articulação entre os objectivos instrutivos e educativos;

- O perfil de entrada e de saída;
- Actividades práticas (de campo e de laboratório), bem como as respectivas cargas horárias;
- Noções didácticas mais modernas e eficientes;
- Praticabilidade.

Estas opiniões revelam que os professores estão preocupados não apenas com a questão das temáticas propostas nos programas das suas disciplinas, mas com vários outros aspectos que, a seu entender, são relevantes e deveriam constar nos currículos vigentes.

Especificamente quanto à gestão dos programas das disciplinas que leccionam, questionámos os professores se, ocasionalmente, têm feito alterações a este nível (gráfico 6).

Gráfico 6. Relativamente a realização de alterações aos programas das disciplinas que leccionam



Aos participantes que afirmaram não proceder a qualquer tipo de alteração ou ajuste aos programas das suas disciplinas, solicitámos que apontassem quais as razões na base desse posicionamento: 1 dos participantes referiu que toda e qualquer acção relativamente a gestão dos programas é da incumbência do Conselho Científico e das comissões para

reforma curricular e 3 participantes consideraram que o programa é um documento oficial, de cumprimento obrigatório e taxativo, não devendo ser alterado ou ajustado pelo docente em nenhum momento.

Aos inquiridos que responderam afirmativamente, pedimos que indicassem que tipo de alterações e ajustes fazem aos programas. Identificámos as seguintes: i) actualização das temáticas tendo em conta os avanços científicos (41,2%); ii) (re) distribuição e estruturação dos conteúdos (23,5%); iii) ajuste dos métodos de ensino e avaliação (5,9%); iv) ajuste dos conteúdos às realidades e contextos locais (5,9%).

Visando uma caracterização mais precisa da intervenção dos professores ao nível dos programas das disciplinas, questionámo-los sobre os elementos em que se baseiam para proceder a tais alterações e ajustes: i) 41,2% apontou para a actualidade dos temas propostos no programa; ii) 11,8% indicou a disponibilidade de recursos materiais para desenvolver os temas do programa e iii) 11,8% afirmou basear-se naquilo que é de interesse prático para os alunos. Nesta questão registaram-se 2 abstenções.

Os resultados obtidos até aqui espelham uma maior atenção e preocupação dos participantes relativamente aos conteúdos, tanto numa perspectiva de currículo do curso como numa perspectiva de programa da disciplina, o que parece sugerir que os conteúdos constituem uma componente de peso no esquema conceptual e de acção dos professores. Depreendemos isso não apenas dos resultados dos questionários, mas também das declarações de alguns professores, durante os diálogos que, espontaneamente, iam surgindo entre os participantes e a investigadora, dos quais tomámos nota no diário de investigação. Percebemos nas intervenções de alguns participantes, que a questão da actualidade das temáticas é essencial na medida em que alguns programas propõem determinadas temáticas que já não encontram respaldo nos avanços científicos.

Tendo em conta que a planificação, a selecção de metodologias de ensino e a avaliação são, para o professor, os potenciais palcos de exercícios de gestão curricular e, para além disso, segundo Formosinho (2009), as práticas curriculares, ou seja, as práticas programáticas, as práticas de ensino e as práticas de avaliação, são uma importante componente da formação prática dos futuros professores, explorámos alguns elementos sobre a prática dos professores participantes nesses domínios.

Quanto à planificação, os resultados estão espelhados na tabela 7.

Tabela 7. Opinião dos professores sobre a planificação

Relativamente a planificação	Frequência	Percentagem
a) Geralmente, não me oriento por uma planificação.	1	5,9%
b) Faço uma planificação rigorosa e sempre em função das disposições curriculares que são de cumprimento obrigatório.	6	35,3%
c) Apenas planifico porque o Departamento/Repartição assim o exige.	0	0%
d) Apoio-me numa planificação geral, na qual procuro espelhar alguns ajustes e alterações que faço aos temas do programa da disciplina.	10	58,8%
e) Apenas planifico em alguns temas, tendo em conta o grau de dificuldade dos mesmos.	0	0%
Total	17	100%

O posicionamento dos participantes denota duas tendências. A primeira tendência sugere uma planificação com o objectivo fundamental de orientação do processo, com ou sem uma periodicidade bem estabelecida (aula após aula, por exemplo), ou seja, é uma planificação cuja maleabilidade se percebe pelas alterações e ajustes pontuais que o professor executa a determinadas temáticas, podendo ter a ver não só com o conteúdo em si, mas também, por exemplo, com as formas de tratamento e avaliação dos mesmos. A segunda tendência deixa transparecer um certo carácter “limitante”, o qual reveste a planificação de alguma “obrigatoriedade” e “rigidez” que, em maior ou menor grau, conduzem a que o professor seja pouco inovador e flexível na selecção de conteúdos, actividades e experiências para os seus alunos. Segundo Zabalza (2003b), quando planificamos a nossa acção docente, quando desenhamos o programa da nossa disciplina, o que se está a fazer é tratar de situar-se num espaço de tomada de decisões.

Seguidamente, procurámos uma caracterização da prática dos professores relativamente a selecção das estratégias de ensino (tabela 8).

Tabela 8. Opinião dos professores sobre a selecção das estratégias de ensino

Relativamente a selecção das estratégias de ensino	Nunca		As vezes		Quase sempre	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
a) Restrinjo-me a uma exposição dos conteúdos na aula e os estudantes devem ter a capacidade de aprofundar os temas independentemente.	5	29,4%	7	41,1%	5	29,4%
b) Seleciono a metodologia das minhas aulas baseando-me naquilo que é essencial desenvolver nos estudantes tendo em conta o perfil de saída.	0	0%	4	23,5%	13	76,5%
c) Procuro desenvolver estratégias que impliquem a participação activa dos alunos, mesmo que não constem das orientações do programa da disciplina.	4	23,5%	8	47,1%	5	29,4%
d) Limito-me aos recursos disponíveis na instituição para eleger as estratégias das minhas aulas.	9	52,9%	4	23,5%	4	23,5%
e) Executo as estratégias que já estão definidas no programa da disciplina.	3	17,6%	9	52,9%	5	29,4%
f) A escolha do tipo de estratégia para as aulas é decidida em conjunto com os meus alunos.	5	29,4%	9	52,9%	3	17,6%
g) Tenho em conta as particularidades dos meus alunos, em termos de aprendizagem, ao seleccionar as estratégias de ensino.	6	35,3%	8	47,1%	3	17,6%
h) Seleciono e integro recursos tecnológicos de informação e comunicação (TIC) para o desenvolvimento das minhas aulas.	8	47,1%	7	41,2%	2	11,8%

A questão da selecção das estratégias de ensino revelou ser um domínio com diversas tendências no modo de actuação deste grupo de participantes. As respostas dadas denotam, de certo modo, o esforço dos professores em diversificar as estratégias de ensino – aprendizagem e a preocupação e consideração dos alunos como elementos centrais, para os quais converge a acção docente. Mas depreende-se também uma certa acomodação às perspectivas tradicionais de ensino como, por exemplo as aulas essencialmente expositivas e acomodação às estratégias que já estão definidas nos programas, do que podemos inferir uma atitude pouco inovadora. Sobre essas questões tomámos algumas notas, no diário de investigação, em que alguns professores consideravam lamentável o facto de não poderem ser muito mais diversificadas as suas estratégias de ensino, indicando como principais causas as limitações em termos de recursos materiais da instituição (fundamentalmente em

termos de laboratórios) e o número cada vez mais elevado de alunos por turma. Quanto à utilização das TIC, a maior parte dos inquiridos (47,1%) assumiu que nunca faz recurso a tais ferramentas. Pelas anotações tomadas no diário de investigação, fruto do diálogo que se produzia entre alguns participantes e a investigadora, alguns professores afirmaram que têm interesse e consideram pertinente a utilização de recursos TIC para a sua disciplina, mas indicaram que a dificuldade na integração desses recursos nas aulas prende-se, sobretudo, com a carência de alguns recursos elementares (projectores, por exemplo) na instituição, daí decorrendo a desmotivação para qualquer acção do professor nesse sentido. Temos indícios, provenientes das palavras e reacções de alguns participantes e das quais tomámos nota no diário de investigação, de que a não utilização de recursos TIC por parte dos professores transcende a limitação material institucional. Uma das frases de um professor que tomámos nota e passamos a transcrever na íntegra, denota bem essa situação:

“(...) oh filha, eu sempre dei as minhas aulas assim, tu sabes disso(...) nem sequer tenho correio electrónico(...)”

Na perspectiva de Miranda (2007), existem várias razões para justificar a tendência dos professores em não utilizar recursos TIC, sendo que as duas principais são a falta de proficiência que a maioria dos professores manifesta no uso das tecnologias, mormente as computacionais e o facto de a integração inovadora das tecnologias exigir um esforço de reflexão e modificação de concepções e práticas de ensino, que grande parte dos professores não está disponível para o fazer. Peralta e Costa (2007) sugerem mesmo que aqueles professores que usam as TIC fazem-no, na maior parte das vezes, sem a compreensão cabal dos princípios de aprendizagem subjacentes e estas não alteram significativamente as atitudes, os papéis e as formas de ensinar e aprender.

A avaliação é outra questão que interessou caracterizar neste estudo, tendo em conta o papel importante que joga em todo o processo de gestão curricular e de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2008; Zabalza, 2003b). Para além disso, em termos de formação de professores, as práticas de avaliação dos formadores são essenciais porque condicionam os métodos de estudo dos alunos e, assim, o tipo de aprendizagem proporcionado na formação inicial (Formosinho, 2009). A tabela 9 refere aspectos sobre a selecção das estratégias de avaliação.

Tabela 9. Opinião dos professores sobre a selecção das estratégias de avaliação

Sobre a selecção das estratégias da avaliação	Nunca		As vezes		Quase sempre	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
a) Procuro cingir a avaliação aos aspectos constantes das minhas exposições nas aulas.	6	35,3%	8	47,1%	3	17,7%
b) Uniformizo as modalidades de avaliação para todos os alunos.	2	11,8%	6	35,3%	9	52,9%
c) Procuro diversificar os momentos e formas de avaliação.	5	29,4%	5	29,4%	7	41,2%
d) A minha principal preocupação é ajustar as formas de avaliação às particularidades dos meus alunos.	6	35,3%	4	23,5%	7	41,2%
e) Apenas sigo as orientações de avaliação que já vêm definidas no programa da disciplina.	9	52,9%	7	41,2%	1	5,9%
f) As avaliações são efectuadas pelos testes tradicionais.	8	47,1%	6	35,3%	3	17,7%
g) Ao conceber as avaliações tenho em conta os objectivos/competências que o programa da disciplina persegue.	3	17,7%	2	11,8%	12	70,6%

Os resultados desta questão parecem exibir um certo desfasamento, ou seja, por um lado a maioria dos inquiridos (52,9%) assume que quase sempre uniformiza as modalidades de avaliação para todos os alunos, o que quer dizer que não considera relevantes aquelas que são as particularidades dos seus alunos, essencialmente em termos de aprendizagem. Por outro lado, uma percentagem igualmente significativa (41,2%) afirmou que procura diversificar os momentos e formas de avaliação. Em adição, 70,6% considerou que quase sempre, ao conceber as avaliações, tem em conta os objectivos/competências que o programa da disciplina persegue. O segundo destes dois posicionamentos pode estar relacionado com o que Fernandes (2008) descreve como uma concepção baseada na avaliação com o propósito de melhorar as aprendizagens, ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades, assumindo que todos os alunos podem aprender. O primeiro posicionamento, segundo o mesmo autor, provavelmente está associado à concepção de que o propósito da avaliação é o de simplesmente classificar e certificar.

Todos estes aspectos reflectem, em parte, o que o autor defende como sendo a necessária integração entre os processos de ensino – aprendizagem – avaliação, ou seja, simultaneamente utilizar tarefas que são para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação e é através desta integração que se torna possível abranger mais consequentemente uma grande variedade de domínios do currículo, havendo mais consistência entre as finalidades do currículo, o ensino e a avaliação.

Não obstante, pelos diálogos que fomos tendo com alguns participantes e dos quais fizemos anotações no diário de investigação, estamos em crer que a selecção das estratégias de avaliação está, em certa medida, dependente das estratégias de ensino pelas quais os professores desenvolvem as suas disciplinas e também de elementos como o elevado número de alunos por turma. Por exemplo, percebemos um certo desconforto por parte de alguns professores que ministram disciplinas que deveriam ter uma forte componente prática mas que, de facto, não só não desenvolvem actividades práticas durante as suas aulas, como também o tipo de avaliação que realizam tem maior incidência nos conteúdos teóricos.

No cômputo geral, os dados recolhidos tanto pelo questionário como pelos diálogos tidos com alguns participantes, forneceram substância para dar resposta às duas primeiras questões de investigação deste estudo.

5.1.2. Análise de conteúdo das entrevistas dirigidas aos chefes das Repartições de Biologia e Geografia.

A análise dos dados recolhidos pelas entrevistas dirigidas aos chefes das Repartições foi feita segundo a ordem das questões do guião orientador, procurando identificar elementos comuns nas abordagens dos dois entrevistados e a partir dos quais se organizaram e constituíram as unidades de análise, entendidas como subcategorias, dos grandes blocos temáticos definidos anteriormente.

5.1.2.1. Caracterização dos currículos vigentes

Ao analisarmos as respostas dadas pelos dois entrevistados às principais debilidades e inovações dos currículos vigentes relativamente aos anteriores, pudemos constatar que os principais elementos inovadores prendem-se com a introdução de novas disciplinas assim como com a redução da tendência para disciplinas anuais. Estes dois aspectos levaram a redução da carga horária de um grande número de disciplinas nucleares. As debilidades dos novos currículos relacionam-se, essencialmente, com dois aspectos, como se pode ler nos excertos das transcrições das entrevistas dos participantes AE e DE:

“(...) a sequência de determinadas cadeiras, tal como estão feitas, as precedências, (...) porque as vezes parece não haver muito vínculo (...)” (AE-Z1)

“(...) já não se pode dar o programa com a profundidade que era dado anteriormente.” (DE-Z1)

No parecer do entrevistado AE, os currículos ainda não estão devidamente trabalhados, precisando de ser muito mais enriquecidos. Já o entrevistado DE considera que os planos actuais estão muito mais adequados e ajustados às necessidades actuais.

5.1.2.2. Familiarização do colectivo de professores com os currículos

No âmbito desta questão, e embora os dois entrevistados tivessem apontado, primeiramente, para as reuniões da Repartição como espaço privilegiado para dar a conhecer e familiarizar os professores com o currículo, as opiniões divergiram quanto à concretização desse aspecto. Apresentaram-se duas realidades distintas. O entrevistado DE considera que as reuniões da Repartição têm sido eficazes em garantir que os professores se inteirem e familiarizem com os currículos, como se percebe por um dos fragmentos da entrevista:

“(...) esta discussão do plano curricular foi uma discussão conjunta porque intervieram os docentes da Repartição. Eles tiveram de participar ... todos estiveram implicados (...)” (DE-Z2)

Já o entrevistado AE revelou um certo descontentamento e preocupação pelo alheamento dos professores ao afirmar:

“(...) os currículos estão aqui, os docentes só não têm acesso, só não conhecem os currículos porque não estão interessados. Porque também muito poucos se aproximam para saber.” (AE-Z2)

A advertência para este segundo quadro aparece referenciada em Zabalza (2003b) ao considerar que nas Universidades é ainda evidente uma certa visão hipertrofiada da autonomia, tanto institucional como de cada professor individual. Este tipo de visão e actuação individualizada, ou seja, restrita ao que cada professor faz, não está em consonância com a visão de integração, que é uma das condições básicas do currículo, a qual temos veiculado neste trabalho.

5.1.2.3. Promoção de reflexões e discussões sobre os currículos

Um dos objectivos perseguidos com a realização das entrevistas foi o de averiguar como as Repartições têm, de concreto, criado espaços para que os professores possam, conjuntamente, reflectir sobre os currículos. Os entrevistados coincidiram em que toda a reflexão sobre os currículos é reservada às reuniões de balanço das Repartições. Também neste ponto obtivemos dois quadros diferentes, sendo que as respostas dadas foram consistentes com os aspectos mencionados pelos entrevistados na questão anterior, tal como lemos nalguns trechos das transcrições:

“(...) um dos aspectos que nós temos estado sempre a rever é o cumprimento do programa e adaptação do currículo ... vamos encontrando estratégias mais adequadas para cada um dentro do seu programa, cumprir aquilo que vem estabelecido pelo currículo (...) (DE-Z3)

“(...) nas reuniões tem-se falado sobre isso, que havia necessidade de as pessoas se reunirem, sentarem-se, debaterem, conversarem, ... depois na prática ninguém aparece (...)” (AE-Z3)

Este é um dos aspectos que achámos de grande importância, se pensarmos na ideia de “colaboração” como um dos pressupostos de um projecto integrado que é o currículo. Neste contexto, as reflexões conjuntas sobre as experiências dos professores relativamente as suas disciplinas e como estas podem articular-se entre si e contribuir para o projecto maior que é o currículo são da maior importância. Além disso, os contextos colaborativos sugerem que os professores melhorem não só os seus próprios desempenhos profissionais, como também essa melhoria se constitua numa mais-valia para a instituição (Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida, 2009).

5.1.2.4. Supervisão da gestão dos programas das disciplinas

Considerámos esse aspecto pertinente, uma vez que a maioria dos professores afirmou proceder a alterações e ajustes a nível dos programas das suas disciplinas invocando um conjunto de aspectos, tal como espelham os resultados dos questionários. Entenda-se, neste caso, a finalidade da supervisão à que nos referimos não no sentido de “policiamento” das acções dos professores, mas sim no sentido de otimizar os resultados dessas intervenções, tornando-as proveitosas para a própria Repartição na gestão dos currículos.

Na caracterização das vias de que as Repartições se socorrem para concretizar essa acção, as opiniões dos entrevistados também divergiram, tal como atestam alguns fragmentos das transcrições:

(...) esse é grande problema aqui, é que as pessoas trabalham de forma individualizada ... não há possibilidades de supervisionar ... cada um está imbuído nas suas tarefas ... assim fica difícil fazer-se a gestão.” (AE-Z4)

(...) controlo sobretudo através da avaliação ... é através das provas que eu vejo se os enunciados que o professor apresenta está a fugir daquilo que se pede ao programa... não directamente na aula mas através, sobretudo, do processo de avaliação (...)” (DE-Z4)

Não queremos sugerir que a responsabilidade da supervisão das intervenções dos professores a nível dos programas das disciplinas seja única e exclusivamente do chefe de Repartição, pelo contrário, defendemos, tal como dissemos anteriormente, uma actuação

conjunta. Mas, efectivamente, é o chefe de Repartição que está em melhor posição, tendo em conta o quadro organizativo da instituição, para acompanhar e supervisionar este processo. O chefe de Repartição pode ter um papel interventivo no sentido da promoção da reflexão centrada na teoria – prática dos professores. Outrossim, seria de todo pertinente o ensaio de outras estratégias de acompanhamento da gestão dos programas das disciplinas.

5.1.2.5. Participação dos professores na dinâmica da Repartição

Tendo em conta a finalidade a que nos propusemos com esta investigação, considerámos pertinente fazer uma apreciação do tipo de interacção entre o colectivo de professores e a Repartição, baseando-se na participação destes na dinâmica e na gestão das questões da Repartição. Questionámos aos entrevistados se sentem um certo afastamento por parte dos professores relativamente à vida e às questões da Repartição e as respostas que obtivemos quanto à essa questão foram consentâneas com as considerações que os entrevistados fizeram nas questões anteriores. O entrevistado DE apresenta um quadro de uma Repartição coesa e com uma perspectiva sistémica de trabalho, procurando atrair para junto de si os professores na resolução de algumas questões da Repartição, tal como expressam alguns excertos da transcrição da entrevista:

“(...) é um grupo de professores em que há muito entrosamento ... os professores são abertos e em conjunto é que tomamos as nossas decisões.” (DE-Z5)

O discurso do entrevistado AE, pelo contrário, continua evidenciando apreensão pelo afastamento dos professores da vida da Repartição, o que transparece num dos fragmentos da transcrição:

“Aqui os professores aparecem quando vêm pegar os seus horários, ou vêm participar de uma reunião, tirando isso é difícil vê-los por aqui, é difícil vê-los por aqui. É difícil.” (AE-Z5)

Estas duas realidades conduzem-nos, de um modo ou de outro, a reflectirmos sobre um dos parâmetros da profissionalidade docente, na perspectiva de uma Universidade moderna: o trabalho em equipa e a cooperação. Segundo Zabalza (2002), não é possível levar-se a cabo

um projecto formativo integrado num modelo atomizado, ou seja, tão marcadamente individualista. O autor refere que é necessário dar-se o salto qualitativo de uma visão individual para o sentir-se membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolve um plano de formação.

A realização destas entrevistas reforçou, em parte, os aspectos que nós descrevemos no quadro geral do problema e motivação deste estudo, mas também forneceram elementos de elevada importância para compreendermos a própria dinâmica das Repartições e algumas atitudes e práticas dos professores, contribuindo sobremaneira para a concretização da finalidade do estudo.

É oportuno referir também que os dois entrevistados consideraram que, tendo em conta o momento de mudança que o ISCED do Lubango vive, é importante realizar estudos sobre a gestão curricular que sirvam, posteriormente, como subsídio para definição de planos de trabalho. No entanto, o entrevistado DE considera que a realização destes estudos bem como as reformulações curriculares que o ISCED do Lubango poderá viver não podem implicar alterações do seu perfil de formação, tal como espelha um dos trechos da transcrição:

“(...) é pertinente sim porque embora haja esse desmembramento na sua estrutura orgânica, mas o perfil de formação não pode mudar (...)” (DE-Z6)

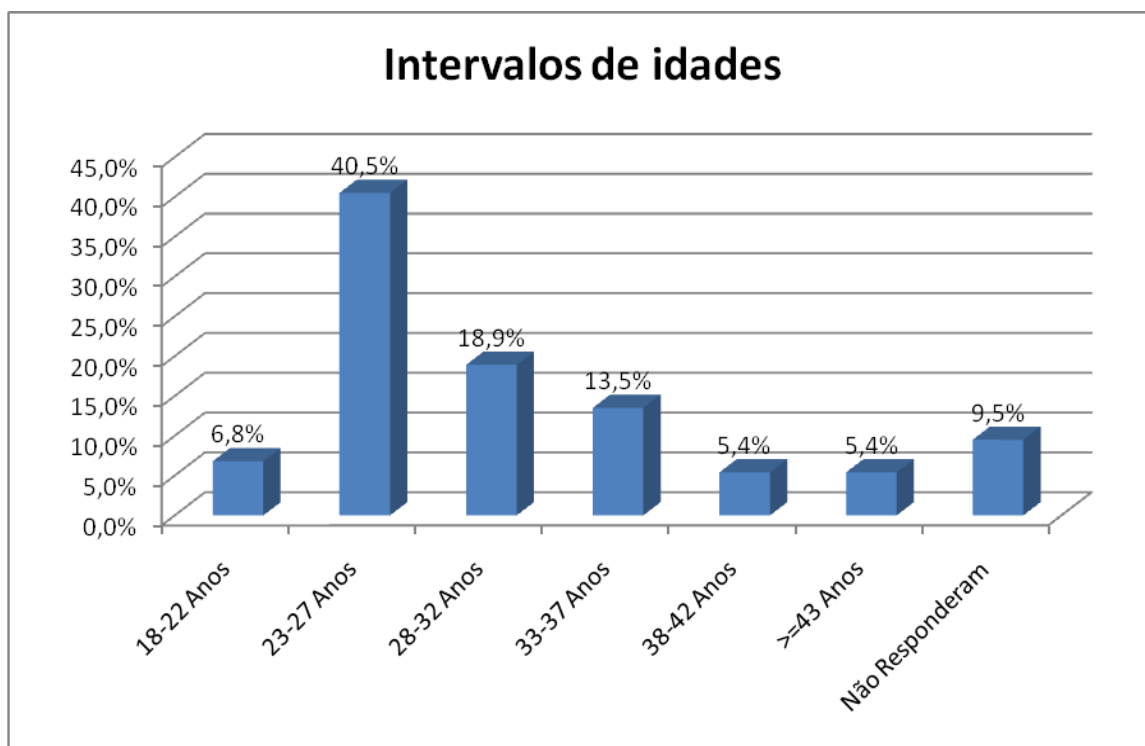
De um modo global, os dados recolhidos das entrevistas aos chefes de Repartição proporcionaram-nos elementos para compreendermos melhor o quadro da segunda questão de investigação, para além de obtermos outros indicadores que careciam de maior aprofundamento, o que não foi possível tendo em conta as limitações que se impõem no âmbito de uma tese de mestrado.

5.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados do questionário aplicado aos estudantes finalistas

Tal como referimos anteriormente, o grupo de alunos abrangidos pelo estudo compreende os alunos finalistas das Repartições de Biologia e de Geografia do ano lectivo 2010.

Este grupo foi constituído por 41,9% de indivíduos do sexo feminino e 58,1% de indivíduos do sexo masculino, de um total inicial de 74 alunos. O gráfico 7 é referente a caracterização etária deste grupo de participantes.

Gráfico 7. Caracterização do grupo de alunos participantes quanto a idade



Como vemos, embora a maior parte destes alunos finalistas estejam na faixa etária entre os 23 e 27 anos de idade (40,5%), trata-se de um grupo heterogéneo, à semelhança do que acontece um pouco pelas turmas de outros cursos. As implicações e reflexos dessa heterogeneidade das turmas na actuação do professor podem traduzir-se, por exemplo, na constante reconsideração dos processos e estratégias através dos quais os alunos aprendem (Zabalza, 2002).

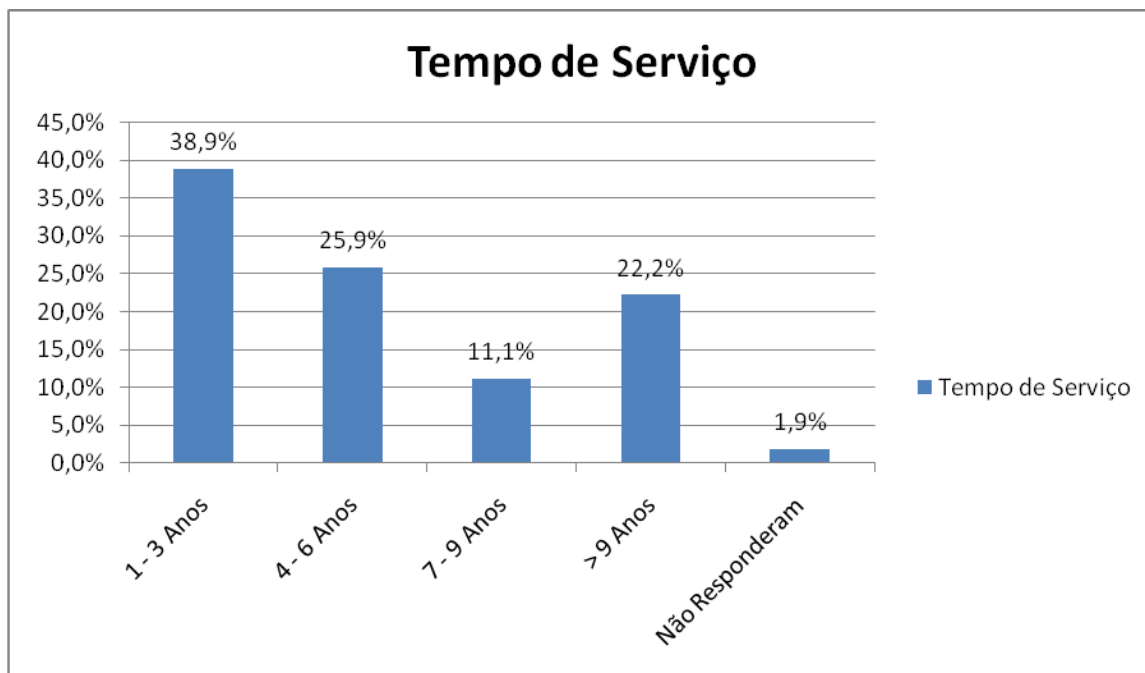
Relativamente à situação profissional dos participantes, especificamente ao enquadramento no professorado, é de salientar que, e tal como mostra o gráfico 8, a maioria (73%) já se encontra em efectivo serviço no professorado, o que é um dado muito importante se tivermos em conta que o objectivo primordial do ISCED é a formação de quadros para a docência e que é necessário que estes quadros permaneçam efectivamente na docência, evitando-se assim a “fuga” destes para outros sectores.

Gráfico 8. Situação profissional dos alunos participantes



Julgámos que o conhecimento sobre o tempo de serviço dos participantes é de relevância neste estudo, como subsídio para compreendermos as concepções e práticas lectivas destes no âmbito da fase da carreira em que se encontram. Neste sentido, e tal como atesta o gráfico 9, a maior parte dos participantes (38,9%) está ainda em início de carreira. Os resultados de estudos sobre as fases ou etapas da carreira docente, tal como o estudo de Gonçalves (2009), sugerem que este é um período particularmente sensível, marcado pelo choque do real e o entusiasmo pela descoberta de um mundo profissional ainda algo idealizado. Nesta fase o profissional tende a experimentar sentimentos como a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão.

Gráfico 9. Tempo de serviço dos alunos participantes



Neste contexto, interessa apurar quais são as principais razões apontadas pelos alunos participantes para a escolha do professorado. A tabela 10 reflecte sobre este aspecto.

Tabela 10. Principais motivações dos alunos para a escolha da profissão

Principais razões para ser professor	Frequência	Porcentagem
a) Vocação	21	38,9%
b) Ausência de outras alternativas profissionais	12	22,2%
c) Alternativa possível quando não consegui encontrar emprego	6	11,1%
d) O exemplo/modelo dos meus professores durante a minha formação Básica, Média e Superior	4	7,4%
e) Influência da família	1	1,9%
f) Melhor oportunidade profissional	10	18,5%
Total	54	100%

É interessante notar que apenas 7,4% dos estudantes refere o exemplo dos seus professores durante a formação Básica, Média e Superior como principal motivação para a escolha da carreira docente. Por outro lado, os alunos mencionaram a vocação (38,9%) e a ausência de outras alternativas profissionais (22,2%) como as duas principais razões.

A tabela 11 faz alusão a relevância da permanência no ISCED, relativamente à escolha da actual profissão.

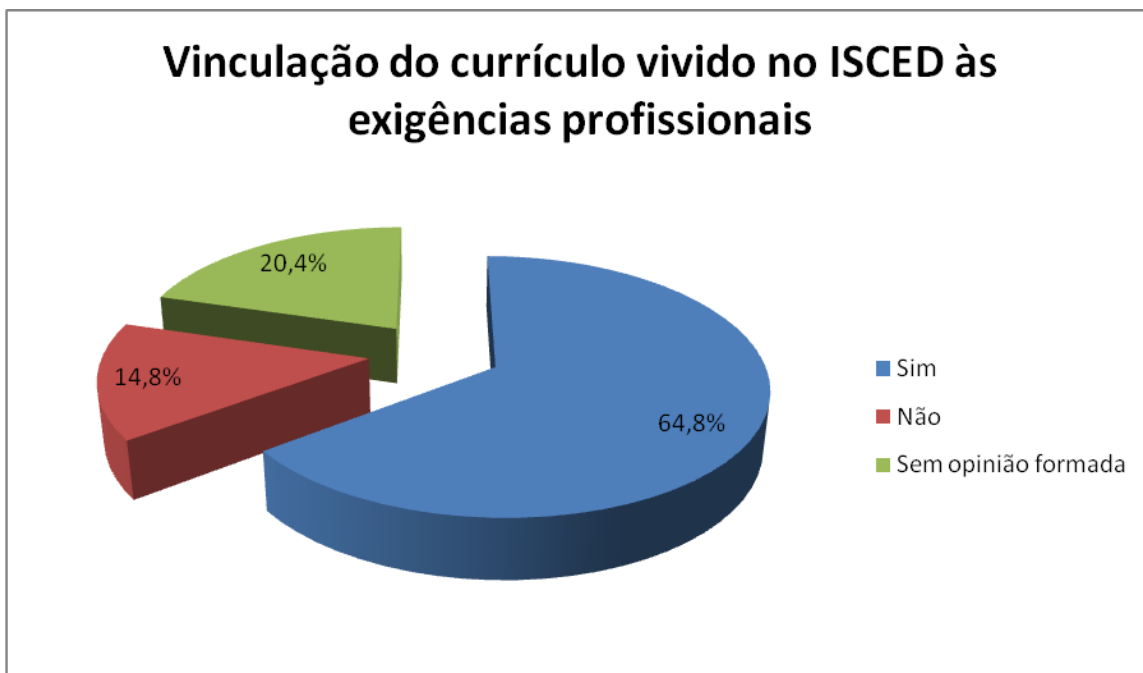
Tabela 11. Opinião dos alunos acerca da relevância da permanência no ISCED relativamente à escolha da profissão

Relevância dos anos curriculares no ISCED para a escolha da profissão	Frequência	Percentagem
a) Estes foram determinantes para a escolha do ramo profissional em que me encontro actualmente.	22	40,7%
b) Não tiveram qualquer relevância na escolha da minha actividade profissional actual.	13	24,1%
c) Foram motivantes para a escolha da minha profissão.	10	18,5%
d) A minha trajectória durante os anos curriculares no ISCED (notas obtidas, distinções, ...) conduziram-me a investir no professorado.	8	14,8%
e) Não responderam	1	1,9%
Total	54	100%

Em contraste com os resultados obtidos na questão anterior, nesta questão 40,7% dos participantes afirmou que os anos curriculares vividos no ISCED foram determinantes para a escolha do seu ramo profissional actual, enquanto um valor não menos significativo (24,1%) considerou que estes não tiveram qualquer relevância na escolha da profissão.

Embora a maior parte dos participantes esteja ainda em início de carreira, considerámos oportuno obter um posicionamento mais preciso dos alunos quanto ao currículo do ISCED. Neste sentido, procuramos saber se este grupo de participantes considerava que o currículo vivido no ISCED estava perfeitamente ajustado às suas exigências profissionais actuais e, tal como mostra o gráfico 10, a maior parte dos alunos considerou que sim (64,8%). A percentagem significativa de participantes ainda sem uma opinião formada quanto a este elemento pode, eventualmente, estar relacionada ao aspecto que mencionamos acima, ou seja, o pouco tempo de serviço no professorado não permite ainda uma visão do concreto das exigências e necessidades da profissão.

Gráfico 10. Opinião dos alunos sobre a vinculação do currículo vivido no ISCED às exigências suas exigências profissionais actuais



Partindo do pressuposto defendido por alguns autores citados neste trabalho, tais como Formosinho (2009) e Oliveira – Formosinho (2009), de que na formação de professores as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem e, portanto, a prática docente dos formadores deve ser considerada uma dimensão institucional e curricular da formação prática dos futuros professores, atendendo também ao segundo objectivo definido para esta investigação, questionámos o grupo de participantes acerca desse aspecto, procurando explorar diversas vertentes da repercussão das práticas dos seus professores sobre a sua própria actividade enquanto professores e os resultados vêm expressos na tabela 9.

Tabela 12. Opinião dos alunos sobre o reflexo das práticas lectivas dos professores na sua actividade enquanto professores

Reflexo das práticas lectivas dos professores do ISCED sobre a actividade docente dos seus estudantes	Concordo		Discordo		Sem opinião	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
a) Influenciam grandemente a minha prática actual enquanto professor	30	55,6%	5	9,3%	19	35,2%
b) Procuo não reflectir na minha actividade prática o modelo dos meus professores do ISCED.	6	11,1%	17	31,5%	31	57,4%
c) O modelo dos meus professores do ISCED não tem relevância sobre a minha actividade enquanto professor.	3	5,6%	30	55,6%	21	38,9%
d) As práticas lectivas dos meus professores do ISCED são o meu modelo de actuação enquanto professor.	30	55,6%	12	22,2%	22	40,7%
e) A maneira como os meus professores do ISCED ministram as suas aulas e gerem todas as nossas actividades é principal motivação na minha actividade docente actual.	20	37%	11	20,4%	23	42,6%

Pese embora a percentagem de participantes que optaram por não emitirem a sua opinião seja considerável em quase todas as opções, não nos escusámos de uma leitura dos resultados tal como estes se nos apresentam. De uma maneira ou de outra, a maioria dos alunos considera que as práticas lectivas dos professores influenciam grandemente a sua prática actual (55,6%), assumindo-as mesmo como modelo de actuação enquanto professores (55,6%) e como principal fonte de motivação na sua actividade (37%).

No geral, os aspectos abordados no questionário aplicado aos alunos forneceram-nos alguns elementos indicativos para responder à terceira questão de investigação definida para este estudo.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo à finalidade a que se destinou esta investigação, pretende-se neste capítulo apresentar algumas conclusões decorrentes dos resultados obtidos, tendo em conta as questões de investigação levantadas, evidenciando alguns paralelismos com os resultados de outros estudos na mesma área.

6.1. Considerações sobre as concepções e práticas curriculares dos professores

Relativamente às concepções dos professores quanto ao conceito de currículo, denotou-se uma variedade de tendências, oscilando entre dois extremos: desde a associação da ideia de currículo aos conteúdos, disciplinas e programas oficiais de um curso, até a identificação do currículo com planos e programação de formação. A análise sobre as concepções dos professores relativamente ao seu próprio papel e ao da instituição na gestão curricular sugere, igualmente, diferentes orientações, desde uma gestão curricular flexível e baseada na partilha de tomada de decisões, a uma gestão curricular em que o professor é um cumpridor/executor e a instituição tem uma função mais de “policiamento” do professor.

Na caracterização da prática dos professores em termos de intervenção na gestão dos currículos, evidenciou-se que a preocupação dos professores centra-se a nível dos conteúdos, procurando ajustá-los aos avanços científicos. Outros domínios como a planificação, a selecção das metodologias de ensino e a avaliação também revelaram práticas variadas por parte dos professores, desde aquelas que representam exercícios de gestão curricular, até àquelas práticas mais tradicionais, identificadas com a ideia de cumprimento/execução obrigatório das disposições curriculares.

Longe de cairmos em questões polémicas sobre a relação entre concepções e práticas – como por exemplo, se são as concepções que determinam as práticas ou o inverso, ou se nenhum dos aspectos determina o outro e a sua relação é de uma natureza mais complexa – até porque não é este o objectivo definido para o estudo, declaramos apenas que, de um modo geral, verifica-se que a nossa investigação vai ao encontro dos resultados de estudos como o de Huibregtse, Korthagen e Wubbels (1994), os quais reconhecem que as concepções dos professores não são necessariamente congruentes com as suas práticas de

ensino. Embora a caracterização conseguida nesse estudo tenha sido sumária, mas a diversidade de concepções e práticas de ensino identificadas levam-nos, igualmente, a corroborar a tese de Tamir (*op. cit.* Lucas & Vasconcelos, 2005), que sustenta que os professores têm um conhecimento prático (experiência profissional) que guia as suas práticas e um conhecimento teórico (formação profissional) que pode não afectar a sua prática.

6.2. Considerações sobre a gestão curricular a nível das Repartições

A gestão curricular a nível das Repartições revelou-se numa área bastante controversa. Os elementos recolhidos das entrevistas parecem sugerir que as reuniões de balanço das Repartições são os únicos espaços para reflexão e discussão sobre os currículos, com base na análise dos programas das disciplinas e o seu cumprimento. Relativamente ao grau de integração e participação activa dos professores nesses espaços, apresentaram-se suas realidades distintas: uma marcada pela coesão e participação activa do colectivo de professores, em termos de propostas e tomada de decisões sobre os programas e planos curriculares e outra realidade em que se denota uma visão e actuação mais ou menos individualizada por parte dos professores, bem como um certo alheamento às questões da Repartição. Os elementos que obtivemos quanto a acção supervisiva dos chefes de Repartição relativamente à intervenção dos professores nos programas das disciplinas que leccionam sugerem que ela é insuficiente ou mesmo inexistente.

6.3. Considerações sobre a influência das práticas lectivas dos professores na formação e prática dos alunos

Pese embora a avaliação feita junto dos alunos finalistas tenha sido sumária, a análise dos resultados do inquérito quer-nos sugerir que os alunos associam o currículo vivido no ISCED à escolha do seu ramo profissional actual, para além de considerarem que este currículo está vinculado às suas exigências profissionais actuais. Especificamente quanto à influência das práticas lectivas dos professores, a maioria dos alunos consideraram-nas não só modelo como também principal motivação na sua actividade enquanto professores. Por outro lado, uma percentagem considerável de alunos participantes está ainda em início de

carreira, o que poderá ser um factor de uma certa influência na conformação das suas concepções. Estes resultados encontram paralelismo com a tese de Formosinho (2009), ao considerar que as práticas curriculares dos professores – formadores são uma importante componente na formação prática dos futuros professores.

Por outro lado, não descuramos da influência que possa ter tido sobre os alunos o facto de a investigadora ser, igualmente, professora neste Departamento. Neste contexto, admitimos que as questões formuladas aos alunos se tenham revestido de um carácter relativamente sensível, o que pode ser um justificativo da significativa percentagem de alunos “Sem Opinião” nas várias questões do questionário. Outrossim, consideramos que estas condicionantes não retiram o valor e a relevância das informações recolhidas para o estudo.

6.4. Contributos e sugestões do estudo

Tal como mencionámos na introdução deste trabalho, a fase que o ISCED do Lubango vive, deverá acarretar mudanças não apenas a nível de reformas administrativas, mas também a nível curricular. Cada uma das Repartições será conduzida a repensar não só nos currículos dos seus cursos e nos programas específicos de cada disciplina, mas também nos mecanismos que optimizem a gestão dos mesmos. Nesse contexto, os elementos apurados neste estudo poderão representar um subsídio para os futuros planos de trabalho a definir pelas Repartições e pela própria instituição, no âmbito da gestão dos currículos. Estamos cientes de que a realização deste trabalho não esgota a totalidade do tema. Tendo sido executado à escala de um Departamento apenas, é somente um indicativo e contributo para a obtenção de um quadro sobre as concepções curriculares e sobre as práticas lectivas dos professores. Por outro lado, este estudo colocou em evidência outros aspectos como a formação contínua dos professores, os factores motivacionais associados, bem como os contextos colaborativos e de integração dos professores. Nesse sentido, alvitramos o prosseguimento desta pesquisa, extensiva aos demais Departamentos, visando o aprofundamento destas questões.

Finalmente, consideramos pertinente e dirigimos uma nota à Direcção do ISCED do Lubango no sentido da continuação do seu plano de formação em pós – graduação, a nível local, em resposta à uma necessidade cada vez mais premente de superação académica e profissional dos seus docentes.

O contributo deste estudo traduz-se também nas repercussões sobre a investigadora, uma vez que constituiu um exercício de auto-reflexão, baseado na análise e auto-avaliação das suas próprias práticas e concepções, marcando uma importante fase do seu crescimento e amadurecimento enquanto profissional em fase inicial de carreira.

BIBLIOGRAFIA

1. Almeida, L. S., Soares, A. P., Vanconcelos, R., Machado, C., Pinto, L. F., Casal, M., *et al.* (2003). *College involvement expectaions: analysis by socio-demografic characteristics, high school experience and degree course domain at university*. Paper presented at the Teaching and Learning in Higher Education: New trends and inovations.
2. Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
3. Alves, A. A. (2002). Competência comunicativa. In U. d. Minho (Ed.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 253 - 260). Guimarães: Universidade do Minho.
4. Anderson, G., & Arsenault, N. (2002). *Fundamentals of educational research* (2ª ed.). Filadélfia: Routledge Falmer.
5. Arendt, H. (2000). A crise na Educação. In R. D. A. Editores (Ed.), *Quatro Textos Excêntricos* (pp. 22 - 53). Lisboa: Relógio D'Agua Editores.
6. Barros, M. (2002). A relevância e a qualidade da vivência académica: um percurso de formação activa. In U. d. Minho (Ed.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 99 - 106). Guimarães: Universidade do Minho.
7. Batalha, A. P. (2001). Pedagogia do projecto no ensino superior. In U. T. d. Lisboa (Ed.), *Pedagogia na Universidade* (pp. 289 - 298). Lisboa: Universidade Técnica.
8. Biggs, J. (1999). *Teaching for quality leraning at University: What the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
9. Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª ed.). Madrid: NARCEA EDICIONES.
10. Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
11. Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da educação. Concepção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
12. Caraça, J. M. G. (1993). *Do saber ao fazer: porquê organizar o ensino*. Lisboa: Gradiva.
13. Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto - aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
14. Contreras, J. (1990). *Enseñaza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.

15. Contreras, J. (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez Editora.
16. *Contributos para a revitalização da Universidade em Angola*. (1996). (1ª ed.). Porto: Universidade do Porto e Fundação Gomes Teixeira.
17. Davies, N. (2000). Elementos para a construção do currículo de História. *Para além dos conteúdos no ensino da História*: Universidade Federal Fluminense.
18. DeJong, F. P. (1994). A construtivist, techonology enriched learning environment and the claim on students self - regulation. In B. University (Ed.), *Improving learning at university: theory and practice*. (pp. 203-214). Oxford: The Oxford Centre of Staff Development.
19. Denscombe, M. (1998). *The good research guide for small - scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.
20. Duarte, A. M. (2008, Setembro). E-learning e abordagem à aprendizagem no ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 39-50.
21. Esteves, M. (2008, Setembro). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*., 101-110.
22. Esteves, M. (2009, Janeiro). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*., 38 - 48.
23. Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
24. Fernández, A. G. (2001, Janeiro). Las nuevas tecnologías de la información e de la comunicación (NTIC) en la educacion universitária. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1, 1 - 6.
25. Flores, M. A., Simão, A. M. V., Rajala, R., & Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In E. Pedago (Ed.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 119 - 151): Edições Pedago.
26. Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In P. Editora (Ed.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 93 - 117). Porto: Porto Editora.
27. Fortin, M.-F. (2003). *O processo de investigação. Da concepção a realização*. Lusociência - Edições Técnicas e Científicas e Décarie Éditeur.

28. Fraenkel, J., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7ª ed.). New York: McGraw Hill.
29. Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
30. Gaspar, M. I., & Roldão, M. d. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
31. Giroux, H. (1992). *Escola crítica e política cultural* (3ª ed.). São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez Editora.
32. Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*., 24-35.
33. Goode, W. J., & Hatt, P. K. (1979). *Métodos em pesquisa social*. New York: McGraw Hill.
34. Graça, S. (2008, Setembro). Desenvolvimento profissional do professor universitário. Um contributo para a sua análise. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*., 125-136.
35. Grumet, M. R. (2007). Autobiografia e reconceptualização. In *Discursos curriculares contemporâneos* (pp. 99 - 106). Lisboa: Edições Pedagogo.
36. Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
37. Hewson, P.W., & Hewson, M. (1989). Analysis and use of a task for identifying conceptions of teaching science. *Journal of Education for Teaching*, 15(3), 191-209.
38. Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
39. Huibregtse, I., Korthagen, F. and Wubbels, T. (1994). Physics teachers' conceptions of learning and professional development. *International Journal of Science Education*, 16(5), 539-561.
40. Kelly, A. V. (2006). *The curriculum. Theory and practice* (5ª ed.). London: SAGE Publications.
41. Laurillard, D. (1993). *Rethinking University teaching. A framework for the effective use of educational technology* (7ª ed.). Londres: Routledge.
42. Lourenço, C. M., & Ferro, M. J. (2001). Universidade: Que pedagogia, para que fins? In U. T. d. Lisboa (Ed.), *Pedagogia na Universidade* (pp. 25 - 34). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

43. Lucas, S., & Vasconcelos, C. (2005). Perspectivas de ensino no âmbito das práticas lectivas: Um estudo com professores do 7º ano de escolaridade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 4 Nº 3
44. Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. M. (1999). *Currículo e desenvolvimento curricular* (2ª ed.). Boavista: Edições ASA.
45. Machado, J. P. (2002). Experiências inovadoras na aprendizagem no curso de Medicina. In U. d. Minho (Ed.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 23 - 26). Guimarães: Universidade do Minho.
46. Marcelo, C. (2009, Janeiro). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7-22.
47. Marchand, H. (2008, Setembro). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior - implicações pedagógicas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9-17.
48. Meirinhos, M. F. A. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Unpublished Monografia, Universidade do Minho, Braga.
49. Mendonça, M. C. V. d. (2001). Pedagogia na Universidade: flexibilidade, inovação, excelência no ensino/aprendizagem. In U. T. d. Lisboa (Ed.), *Pedagogia na Universidade* (pp. 77 - 82).
50. Mertens, D. M. (1997). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with qualitative & quantitative approaches*. London: Sage Publications.
51. Miranda, G. L. (2007, Agosto). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 41 - 50.
52. Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
53. Nico, J. B. (2001). A adaptação do(a) estudante à Universidade: porque não também o contrário? In U. T. d. Lisboa (Ed.), *Pedagogia na Universidade* (pp. 55 - 62). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
54. Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In P. Editora (Ed.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
55. Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

56. Paraskeva, J. M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. (1ª ed.). Porto: EDIÇÕES ASA.
57. Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
58. Peralta, H., & Costa, F. A. (2007, Agosto). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 77 - 86.
59. Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. d. G. C. (2002). *Docência no ensino superior* (Vol. I). São Paulo: Cortez Editora.
60. Pinto, P. R. (2008, Setembro). Formação pedagógica no ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 111-124.
61. Prosser, M., & Trigwell, K. (2000). *Understanding learning and teaching. The experience in higher education*. Buckingham: The Society of Research into Higher Education and Open University Press
62. Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes & M. Carvalho, Trans. 5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
63. Ramos, M. d. P. P. (2003). *(Re) Construir o currículo na escola: a intervenção do professor na construção de projectos curriculares de escola e de turma*, Universidade de Aveiro.
64. Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education* Londres: Routledge.
65. Rodrigues, D. (2001). Universidade inclusiva: limites e possibilidades. In U. T. d. Lisboa (Ed.), *Pedagogia na Universidade* (pp. 35 - 41). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
66. Roldão, M. d. C. (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
67. Roldão, M. d. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
68. Roldão, M. d. C. (2006). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
69. Sachs, J. (2007). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In E. Pedago (Ed.),

- Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e expectativas. Lisboa: Edições Pedagogo.
70. Sacristán, J. G. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (5ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
 71. Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
 72. Shawer, S., Gilmore, D., & Banks-Joseph, S. (2009). Learner-Driven EFL Curriculum Development at the Classroom Level. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 125 - 143.
 73. Silva, T. M. N. (1990). *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
 74. Silva, T. T. d. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
 75. Simão, A. M. V., Flores, M. A., Fernandes, S., & Figueira, C. (2008, Setembro). Tutoria no ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 75-87.
 76. Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. d. (2009, Janeiro). Formação de professores em contextos colaborativos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 61-74.
 77. Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
 78. Tréz, T. A. (2007). *Concepções e práticas CTS dos professores de uma escola inovadora*. Unpublished Monografia, Universidade de Aveiro.
 79. Tyler, R. W. (1949). *Princípios básicos de currículo e ensino* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Globo.
 80. Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development. A guide to practice*. (7ª ed.). Ohio: PEARSON. Merrill Prentice Hall.
 81. Zabalza, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular* (6ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
 82. Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: NARCEA EDICIONES.
 83. Zabalza, M. A. (2003a). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7ª ed.). Lisboa: ASA Editores.
 84. Zabalza, M. Á. (2003b). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

ANEXOS

**ANEXO 1. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS
REPARTIÇÕES DE BIOLOGIA E GEOGRAFIA**

QUESTIONÁRIO

a docentes do Departamento de Ciências
da Natureza do ISCED – Lubango

O presente questionário faz parte da recolha de dados de um estudo no âmbito do Mestrado em Didáctica da Biologia e Geologia, realizado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Sabendo da importância do seu tempo, gostaríamos de relembrar o quanto será preciosa a sua opinião para o sucesso deste estudo. O rigor, objectividade e clareza das suas respostas serão essenciais para a consecução dos objectivos deste trabalho.

Agradecemos a **resposta a todas as questões** garantindo o carácter **anónimo** do presente questionário.

Gratos pela sua inestimável colaboração.

Henriqueta Pereira – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

I. Formação Académica e Situação Profissional

(Assinale com um [x])

1. No que concerne à sua formação inicial:

- a) Qual é o seu grau académico:

Bacharelato []

Licenciatura []

Mestrado []

Doutoramento []

- b) Em que área?
-

2. No que concerne à sua formação especializada:

- a) Possui alguma formação especializada

Sim []

Não []

- b) Em que área?
-

3. No que diz respeito à sua situação profissional:

- a) Qual é a situação em que se encontra relativamente ao Quadro do Pessoal Docente?

Assistente Estagiário []

Professor Assistente []

Professor Auxiliar []

Professor Associado []

Professor Titular []

4. Para além da docência, desempenha algum cargo ao nível da instituição?

Sim [☐]

Não [☐]

a) Qual:

5. Sente-se, no momento, estabilizado com a sua situação:

a) Académica

Sim [☐]

Não [☐]

b) Profissional

Sim [☐]

Não [☐]

6. Qual é a principal dificuldade que sente relativamente à continuação da sua formação académica/profissional? (Assinale com um [x] a opção que melhor corresponde à sua opinião)

a) Poucas oportunidades criadas pela instituição para frequentar cursos, acções de formação ou outro. [☐]

b) Tendo em conta o ritmo e grau de exigência das suas actividades na instituição (docência e outras) não encontra tempo para prosseguir com a sua formação. [☐]

c) Insuficientes recursos financeiros para cobrir com as despesas da sua formação. [☐]

d) Falta de incentivo da Instituição, do Departamento, dos colegas, para frequência de cursos, acções de formação ou outro. [☐]

e) Outra

II. Sobre a gestão curricular

7. Na sua opinião o que é o currículo?

8. No que concerne aos papéis da Instituição (Departamento) e do docente relativamente a gestão do currículo: (Assinale com um [x])

	Discordo	Concordo	Sem opinião
A gestão curricular é da exclusiva competência das direcções dos Departamentos e não dos docentes.			
O professor no Ensino Superior tem autonomia suficiente para não necessitar recorrer as orientações curriculares nem aos programas definidos superiormente.			
A gestão curricular é um processo partilhado de tomada de decisões e orientado para as finalidades das aprendizagens pretendidas.			
O currículo é um documento oficial de cumprimento taxativo e obrigatório, tanto para a instituição como para os docentes, em todas as salas de aulas			
A instituição deve assegurar-se de que os seus docentes conheçam as disposições curriculares definidas superiormente, mas deve juntamente com os docentes, proceder a ajustes e adaptações dos mesmos desde que bem contextualizadas.			
A gestão curricular é inerente a qualquer prática docente, variando de instituição para instituição e de docente para docente.			
Ao professor caberá o cumprimento/execução das disposições curriculares, mediante as orientações dadas no programa da sua disciplina e a instituição deverá velar para que tal suceda.			

9. Já alguma vez teve contacto com o currículo do curso em que lecciona?

Sim []

Não []

9.1. Se marcou Sim, como teve acesso ao mesmo?

(Assinale com um [x] a opção que melhor corresponde à sua opinião)

- a) Foi-lhe fornecido pelo Departamento quando iniciou as suas actividades de docência. []
- b) Interessou-se pelo documento e solicitou-o ao Chefe de Departamento. []
- c) Interessou-se e solicitou-o ao Departamento dos Assuntos Académicos. []
- d) Outro

_____.

10. Em que momento sente/sentiu necessidade de ter acesso ao currículo do curso em que lecciona:

(Assinale com um [x] a opção que melhor corresponde à sua opinião)

- a) Sempre que se oficializam novos currículos, resultantes de reformas curriculares []
- b) Durante o ano lectivo completo, para ajudar a adequar os conteúdos e actividades planificadas da sua disciplina relativamente ao que se persegue no currículo do curso. []
- c) Nunca senti necessidade de aceder ao currículo do curso, unicamente cinto-me ao programa da minha disciplina. []
- d) Não costumo dirigir a minha actividade lectiva segundo o currículo ou programas porque neste nível de ensino o docente goza de grande autonomia. []
- e) Outro _____.

11. Quanto à explicitação dos elementos constantes do currículo do curso em que lecciona, está:

Muito insatisfeito []

Insatisfeito []

Nem satisfeito nem insatisfeito []

Satisfeito []

Muito satisfeito []

12. Que elemento (s) considera que, dada a sua importância, deveria (m) constar do currículo do curso em que lecciona?

13. Relativamente ao programa da disciplina que lecciona. Tem feito algum tipo de alteração aos conteúdos definidos?

Sim []

Não []

13.1. Se Não, porquê?

(Assinale com um [x] a opção que melhor corresponde à sua opinião)

- a) Toda e qualquer acção relativamente a gestão dos programas são da incumbência das entidades de direito (Concelho Departamental, Concelho Científico, Comissões para Reforma Curricular). []
- b) O programa é um documento oficial, de cumprimento obrigatório e taxativo, não devendo ser alterado ou ajustado pelo docente em nenhum momento. []
- c) O programa definido já está perfeitamente ajustado ao contexto e as necessidades dos alunos em termos de conhecimentos e habilidades a desenvolver. []
- d) O docente não tem autonomia para proceder a ajustes do programa da sua disciplina, sem a anuência superior, qualquer que seja a acção. []
- e) Outro_____.

13.2. Se Sim, que tipo de alterações?

14. Em que se baseia para proceder a essas alterações/ajustes:

(Hierarquize três aspectos, sendo [1] o primeiro motivo; [2], o segundo; [3] para o terceiro)

- a) Na actualidade dos temas propostos no programa []
- b) Na disponibilidade de recursos materiais para desenvolver os temas do programa []
- c) Naquilo que é de interesse prático para os estudantes []
- d) Na disponibilidade bibliográfica para suporte da abordagem dos temas []
- e) Nas principais dificuldades dos estudantes []
- f) Nas exigências do mercado de trabalho em que os estudantes (futuros professores) irão se inserir []
- g) No perfil do profissional definido pelo currículo do curso. []
- h) Nos meus conhecimentos e competências para abordar determinados temas. []
- i) Geralmente, nunca procedo a alterações do programa. Procuro cumpri-lo na íntegra tal como me é entregue pelo Departamento []

III.No que concerne à sua actividade docente

15. Sobre planificação das suas aulas:

(Assinale com um [x] a opção que melhor corresponde à sua opinião)

- a) Geralmente, não me oriento por uma planificação. []
- b) Faço uma planificação rigorosa e sempre em função das disposições curriculares que são de cumprimento obrigatório. []
- c) Apenas planifico porque o Departamento/Repartição assim o exige. []
- d) Apoio-me numa planificação geral, na qual procuro espelhar alguns ajustes e alterações que faço aos temas do programa da disciplina. []
- e) Apenas planifico em alguns temas, tendo em conta o grau de dificuldade dos mesmos. []

16. Relativamente as estratégias de ensino:

	Nunca	As vezes	Quase sempre
Restrinjo-me a uma exposição dos conteúdos na aula e os estudantes devem ter a capacidade de aprofundar os temas independentemente.			
Selecciono a metodologia das minhas aulas baseando-me naquilo que é essencial desenvolver nos estudantes tendo em conta o perfil de saída.			
Procurо desenvolver estratégias que impliquem a participação activa dos alunos, mesmo que não constem das orientações do programa da disciplina.			
Limito-me aos recursos disponíveis na instituição para eleger as estratégias das minhas aulas.			
Executo as estratégias que já estão definidas no programa da disciplina.			
A escolha do tipo de estratégia para as aulas é decidida em conjunto com os meus alunos.			
Tenho em conta as particularidades dos meus alunos, em termos de aprendizagem, ao seleccionar as estratégias de ensino.			
Selecciono e integro recursos tecnológicos de informação e comunicação (TIC) para o desenvolvimento das minhas aulas.			

17. Quanto as formas de avaliação:

	Nunca	As vezes	Quase sempre
Procuo cingir a avaliação aos aspectos constantes das minhas exposições nas aulas.			
Uniformizo as modalidades de avaliação para todos os alunos.			
Procuo diversificar os momentos e formas de avaliação.			
A minha principal preocupação é ajustar as formas de avaliação às particularidades dos meus alunos.			
Apenas sigo as orientações de avaliação que já vêm definidas no programa da disciplina.			
As avaliações são efectuadas pelos testes tradicionais.			
Ao conceber as avaliações tenho em conta os objectivos/competências que o programa da disciplina persegue.			

IV. Gerais

18. Se deseja tecer mais alguma consideração relativamente aos assuntos que tratámos, queira, por favor, dispor das linhas abaixo para o fazer.

Muito obrigada

**ANEXO 2. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS FINALISTAS DOS
CURSOS DE BIOLOGIA E GEOGRAFIA**

QUESTIONÁRIO

a estudantes do Departamento de
Ciências da Natureza do ISCED –
Lubango (2010-2011)

O presente questionário faz parte da recolha de dados de um estudo no âmbito do Mestrado em Didáctica da Biologia e Geologia, realizado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Agradecemos a **resposta a todas as questões** garantindo o carácter **anónimo** do presente questionário.

Gratos pela sua inestimável colaboração.

Henriqueta Pereira – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

I. Dados pessoais

Idade:

Sexo:

Curso frequentado no ISCED:

Biologia []

Geografia []

I. No que concerne a sua situação profissional

1. Actualmente trabalha como professor?

Sim []

Não []

a) Se sim, de que Nível/Disciplina

2. Há quanto tempo está no professorado?

1 – 3 Anos []

4 – 6 Anos []

7 - 9 Anos []

+ de 9 Anos

3. Qual a principal razão que o levou a ser professor?
(assinale com um [X] a opção que melhor reflecte a sua opinião)
- a) Vocação [].
 - b) Ausência de outras alternativas profissionais [].
 - c) Alternativa possível quando não consegui encontrar emprego [].
 - d) O exemplo/modelo dos meus professores durante a minha formação Básica, Média e Superior [].
 - e) Influência da família [].
 - f) Melhor oportunidade profissional []
 - g) Outro
-

II. No que concerne aos anos curriculares no ISCED

4. Quanto a sua permanência no ISCED (assinale com um [X] a opção que melhor reflecte a sua opinião)
- a) Estes foram determinantes para a escolha do ramo profissional em que me encontro actualmente. []
 - b) Não tiveram qualquer relevância na escolha da minha actividade profissional actual. []
 - c) Foram motivantes para a escolha da minha profissão. []
 - d) A minha trajectória durante os anos curriculares no ISCED (notas obtidas, distinções, ...) conduziram-me a investir no professorado. []

III. No que concerne às suas exigências profissionais actuais

5. Considera que o currículo vivido no ISCED está perfeitamente ajustado às suas necessidades e exigências enquanto professor?

Concordo []

Discordo []

Sem opinião formada []

IV. No que concerne as práticas lectivas dos seus professores no ISCED

6.

	Concordo	Discordo	Sem opinião
Influenciam grandemente a minha prática actual enquanto professor			
Procuro não reflectir na minha actividade prática o modelo dos meus professores do ISCED.			
O modelo dos meus professores do ISCED não tem relevância sobre a minha actividade enquanto professor.			
As práticas lectivas dos meus professores do ISCED são o meu modelo de actuação enquanto professor.			
A maneira como os meus professores do ISCED ministram as suas aulas e gerem todas as nossas actividades é principal motivação na minha actividade docente actual.			

V. Gerais

7. Se deseja tecer mais alguma consideração relativamente aos assuntos que tratámos, utilize das linhas abaixo para o fazer.

Muito obrigada

**ANEXO 3. GUIÃO DA ENTREVISTA DIRIGIDA AOS CHEFES DAS
REPARTIÇÕES DE BIOLOGIA E GEOGRAFIA**

Tema: Gestão curricular no Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango.

Objectivos gerais:

- Aprofundar alguns aspectos de interesse para a investigação, identificados a partir do questionário aplicado aos professores;
- Apurar as suas percepções e interpretações sobre os currículos vigentes nas suas Repartições;
- Obter um quadro geral sobre a gestão curricular a nível das Repartições, bem como a articulação e colaboração entre os docentes das mesmas.

Metodologia: Entrevista semi – estruturada.

Duração prevista: Aproximadamente 20 minutos.

Bloco temático	Objectivos específicos	Para orientação
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista- Despertar o entrevistado para a importância das suas contribuições para o estudo- Assegurar a confidencialidade- Possibilitar que o entrevistado que coloque questões, objectivando diminuir alguns constrangimentos	<ul style="list-style-type: none">- Relembrar ao entrevistado o tema e os objectivos do trabalho- Colocar o entrevistado em situação de elemento integrante da equipa de investigação- Garantir o carácter confidencial de todos os dados recolhidos- Esclarecer dúvidas

Blocos temáticos	Objectivos específicos	Formulação de questões
I – Caracterização dos currículos vigentes	<ul style="list-style-type: none">- Recolher dados que permitam identificar as principais inovações e debilidades destes em comparação com os anteriores	1. Sobre o currículo actual (resultante da Reforma Curricular de 2004), quais são as principais debilidades e inovações relativamente aos currículos anteriores?
II – Familiarização do colectivo de professores com o currículo	<ul style="list-style-type: none">- Averiguar como a Repartição tem velado para que os professores conheçam os currículos- Recolher elementos sobre	2. Como é que a Repartição tem velado para que os docentes tenham acesso e se familiarizem com o mesmo? 3. Como é que a Repartição tem promovido reflexões e discussões sobre o currículo

	as reflexões e discussões sobre os currículos a nível da Repartição	<p>oficial a nível da Repartição?</p> <p>4. Qual é a relevância que atribui a estas discussões?</p>
III – Acção supervisa do chefe da Repartição na gestão dos programas das disciplinas.	- Averiguar os mecanismos da Repartição para supervisionar a actividade dos professores, em termos de gestão dos programas das disciplinas	5. Como a Repartição supervisiona o processo de gestão dos programas, uma vez que a maioria dos professores afirmou proceder a alterações eventuais aos programas das disciplinas que leccionam?
IV – Participação dos professores na dinâmica da Repartição	- Recolher elementos para caracterizar o grau de participação dos professores nas questões da Repartição	6. Enquanto chefe de Repartição, sente que há um certo afastamento entre os professores e a direcção da Repartição, não só em termos de gestão dos programas das disciplinas e a gestão dos currículos em si, como também em termos de participação a todos os níveis, na vida da Repartição?

Bloco temático	Objectivos específicos	Para orientação
Finalização da entrevista	<p>- Averiguar o grau de pertinência que o entrevistado atribui a investigação em gestão curricular</p> <p>- Expressar gratidão</p>	<p>- Pedir que o entrevistado expresse a sua opinião relativamente a abordagem sobre a gestão curricular, tendo em conta a fase em que o ISCED se encontra.</p> <p>- Sublinhar que o seu contributo foi valioso para a consecução dos objectivos deste estudo.</p>

ANEXO 4. PLANO CURRICULAR DO CURSO DE BIOLOGIA

CURSO DE BIOLOGIA PLANOCURRICULAR

1- ANO

N-	I semestre	H/S	UC	N	II Semestre	H	UC
1	Matemática Geral	3	3	1	Física Geral	3	3
2	Química Geral	3	3	2	Química Orgânica	3	3
3	Pedagogia Geral	3	4	3	Didática Geral	3	3
4	Psicologia Geral	3	3	4	Psicologia do Desenvolvimento	3	3
5	Língua Estrangeira I	2	2	5	Língua Estrangeira I	2	2
6	Português I	2	3	6	Português I	2	3
7	Anacordados	4	4	8	Anacordados	4	4
8	Citologia	4	4	8	Botânica Geral	4	4
9	Informática	3	2	9	Informática	3	2
10	Metodologia de Investigação Científica	3	2	10	Metodologia de Investigação Científica	3	2
Subtotal		30	30		Subtotal	30	30
Total							60

2- ANO

N-	I semestre	H/S	UC	N	II Semestre	H	UC
1	Cordados	4	3	1	Cordados	4	5
2	Plantas Inferiores	4	3	2	Plantas Superiores	4	6
3	Histologia Geral	4	4	3	Bioquímica	4	4
4	Didática da Biologia	4	3	4	Didática da Biologia	4	3
5	Psicologia Pedagógica I	3	2	5	Estatística Aplicada	3	3
6	Língua estrangeira I	2	3	6	Língua Estrangeira I	2	3
7	Português II	2	4	7	Português II	2	3
8	Anatomia e Fisiologia Humana	4	4				
9	Metodologia de Investigação em Educação	3	2				
Subtotal		30	30		Subtotal	23	30
Total							60

3- ANO

N	I semestre	H/S	UC	N	II Semestre	H	UC
1	Fisiologia Animal	4	4	1	Fisiologia Animal	4	4
2	Fisiologia Vegetal	4	3	2	Fisiologia Vegetal	4	3
3	Pratica Pedagógica I	6	10	3	Pratica Pedagógica I	6	10
4	Genética Molecular e Clássica	4	4	4	Genética Molecular e Clássica	4	4
5	Desenvolvimento Curricular	4	2	5	Desenvolvimento Curricular	3	2
6	Gestão e Inspeção Educação	3	3	6	Ecologia Geral	4	4
7	Biofísica	4	4	8	Relatório		
Subtotal		29	30		Subtotal	29	30
Total							60

4 Ano

N-	I Semestre-	H/S	UC	N	II Semestre-	H	UC
1	Microbiologia	4	8	1	Embriologia Geral	4	5
2	Pratica Pedagógica II	6	10	2	Pratica Pedagógica II	6	10
3	Teoria da Evolução	4	6	3	Antropologia Física	4	5
4	Paleontologia geral	4	6	4	Trabalho de fim de curso		
Subtotal		18	30	5	Subtotal	14	30
Total							60

CLASSIFICAÇÃO DAS CADEIRAS

Ano	Cadeiras Específicas	Cadeiras Complementares	Cadeiras Gerais
1º	Anacordados Citologia Botânica Geral	Pedagogia Geral Didáctica Geral Psicologia Geral Psicologia do Desenvolvimento MIC Química Orgânica	Matemática Física Química Geral Lingua Estrangeira I Português I Informática
2º	Cordados Plantas Inferiores Plantas Superiores Didáctica da Biologia	Anatomia e Fisiologia Humana Histologia Geral Bioquímica MIE Psicologia Pedagógica	Lingua Estrangeira II Português II Estatística Aplicada
3º	Fisiologia Animal Fisiologia Vegetal Genética Molecular e Clássica Pratica Pedagógica I Ecologia Geral	Biofísica Gestão e Inspeção em Educação Desenvolvimento Curricular	
4º	Pratica Pedagógica II	Microbiologia Teoria da Evolução Embriologia Geral Antropologia Física Paleontologia Geral	

REGIME DE PRECEDÊNCIAS

Para fazer...	Deve fazer...
Didáctica Geral	Pedagogia Geral
Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia Geral
Química Orgânica	Química Geral
Botânica Geral	Citologia
Cordados	Anacordados
Lingua Estrangeira II	Lingua Estrangeira I
Português II	Português I
Bioquímica	Química Orgânica
Plantas Superiores	Plantas Inferiores
Didáctica da Biologia	Didáctica Geral
MIE	MIC
Psicologia Pedagógica	Psicologia do Desenvolvimento
Fisiologia Animal	Anatomia e Fisiologia Humana
Fisiologia Vegetal	Plantas Superiores
Prática Pedagógica I	Didáctica da Biologia
Antropologia Física	Paleontologia Geral

ANEXO 5. PLANO CURRICULAR DO CURSO DE GEOGRAFIA

PLANO CURRICULAR
CURSO DE GEOGRAFIA
1º ANO

Nº	I Semestre	H/S	U.C	Nº	II Semestre	H/S	U.C.
1	Pedagogia Geral	3	3	1	Didáctica Geral	3	3
2	Psicologia Geral	3	3	2	Psicologia do Desenvolvimento	3	3
3	Metodologia de Investigação Científica	3	3	3	Metodologia de Investigação Científica	3	3
4	Informática	3	3	4	Informática	3	3
5	Português I	2	2	5	Português I	2	2
6	Língua Estrangeira I	2	2	6	Língua Estrangeira I	2	2
7	Matemática Geral	3	3	7	Física Geral	3	3
8	Química Geral	3	3	8	Química Inorgânica	3	3
9	Geografia Física Geral I	4	4	9	Geografia Física Geral II	4	4
Total		26		Total		26	

2º ANO

Nº	I Semestre	H/S	U.C	Nº	II Semestre	H/S	U.C.
1	Psicologia Pedagógica	3	3	1	Estatística Aplicada	3	3
2	Metodologia de Investigação Educacional	3	3	2	Biogeografia	4	4
3	Português II	2	2	5	Português II	2	2
4	Língua Estrangeira II	2	2	6	Língua Estrangeira II	2	2
5	Topografia	3	4	5	Topografia	3	4
6	Cartografia	3	4	6	Cartografia	3	4
7	Geologia Geral Histórica	3	3	7	Geologia Geral Histórica	3	3
8	Geografia Económica	3	3	8	Geografia Económica	3	3
9	Geografia Física Geral III	3	4	9	Geografia Física Geral IV	3	4
10	Didáctica da Geografia	4	4	10	Didáctica da Geografia	4	4
Total		29		Total		30	

3º ANO

Nº	I Semestre	H/S	U.C	Nº	II Semestre	H/S	U.C.
1	Geografia Física de Angola	6	6	1	Geografia Económica de Angola	6	6
2	Geografia Física dos Continentes I	6	6	2	Geografia Física dos Continentes II	6	6
3	Prática Pedagógica I	6	6	3	Prática Pedagógica I	6	6
4	Gestão e Inspeção em Educação	3	3	4	Demografia	6	6
5	Desenvolvimento curricular	3	3	5	Desenvolvimento curricular	3	3
					Pásrica de Campo Integral I	6	
		6	6	6	Relatório	3	2
	Subtotais	30	30		Subtotais	30	29

Nº	I Semestre	H/S	U.C	Nº	II Semestre	H/S	U.C
1	Metodologia de Investigação da Geografia I	6		1	Metodologia de Investigação da Geografia I	6	
2	Prática Pedagógica II	6		2	Prática Pedagógica II	6	
3	Ordenamento do Território	6		3	Prática de campo Integral II	8	
4	Avaliação de Impacto Ambiental	6		4	Trabalho de Fim de Curso		
5	Sistemas de Informação Geográfica	6			História de Angola		
6	História de Angola						
	Total	30	30		Total	30	30

4º ANO

PRECEDÊNCIAS/SEMESTRE

REGIME DE PRECEDÊNCIAS

Para fazer...	Deve fazer...
Didáctica Geral	Pedagogia Geral
Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia Geral
Química Inorgânica	Química Geral
Geografia Física Geral II	Geografia Física Geral I
Língua Estrangeira II	Língua Estrangeira I
Geografia Física Geral III	Geografia Física Geral II
Português II	Português I
Geografia Física Geral IV	Geografia Física Geral III
Didáctica da Geografia	Didáctica Geral
MIE	MIC
Psicologia Pedagógica	Psicologia do Desenvolvimento
Prática Pedagógica I	Didáctica da Geografia
Demografia	Geografia Económica e Social
Geografia Física dos Continentes I	Geografia Física Geral IV
Geografia Física dos Continentes II	Geografia Física dos Continentes I
Fotointerpretação	Cartografia

ESPECIFICIDADE DAS CADEIRAS

Anos	ESPECIFICAS	COMPLEMENTARES	GERAIS
1	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia Física Geral I - Geografia Física Geral II 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia Geral - Psicologia Geral - Metod. de Inv. Científica - Psicol. Desenvolvimento - Didáctica Geral - Química Inorgânica 	<ul style="list-style-type: none"> - Matemática Geral - Química Geral - Língua Estrangeira I - Português I - Informática - Física Geral
2	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia Econ. Social - Cartografia - Geologia Geral e Histórica - Didáctica da Geografia - Geografia Física Geral III - Geografia Física Geral IV - Topografia - Biogeografia 	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia Pedagógica - Metodologia de Investigação em Educação 	<ul style="list-style-type: none"> - Língua Estrangeira II - Português II - Estatística Aplicada
3	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia Física de Angola - Geografia Física dos Continentes I - Fotointerpretação - Geografia Económica de Angola - Geog. Física dos Continentes II - Demografia 	<ul style="list-style-type: none"> - Prática Pedagógica I - Gestão e Insp. em Educação - Desenvol. Curricular - Relatório 	
4	<ul style="list-style-type: none"> - Met. de Invest. da Geog. I - Ordenamento do Território - Avaliação de Impacto Ambiental - Sistemas de Informação Geográfica - Met. De Invest. da Geog. II - Prática Pedagógica II 	<ul style="list-style-type: none"> - Prática de Campo Integral 	

Elaborado por:

Colectivo de Docentes da Repartição

